



ERITYISIÄ KOULUTUSPOLKUJA?

TUTKIMUS ERITYISOPETUKSEN KÄYTÄNNÖISTÄ
PERUSKOULUN JÄLKEEN

ANNA-MAIJA NIEMI

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteiden laitos
Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 264

Anna-Maija Niemi

ERITYISIÄ KOULUTUSPOLKUJA?

**Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä
peruskoulun jälkeen**

Esitetään

Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi
Athenan, Siltavuorenpenger 3 A, salissa 302
perjantaina 18. joulukuuta 2015 klo 12.

Helsinki 2015

Kustos

Professori Markku Jahnukainen, Helsingin yliopisto

Ohjaajat

Dosentti Sirpa Lappalainen, Helsingin yliopisto

Professori emerita Elina Lahelma, Helsingin yliopisto

Tutkijatohtori Reetta Mietola, Helsingin yliopisto

Esitarkastajat

Dosentti Tanja Vehkakoski, Jyväskylän yliopisto

Dosentti Sinikka Aapola-Kari, Nuorisotutkimusverkosto, Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä

Professori Joel Kivirauma, Turun yliopisto

Kannen kuva

Eeva-Stiina Niemi: *Roundabout*

Unigrafia, Helsinki

ISBN 978-951-51-0315-4 (nid.)

ISBN 978-951-51-0316-1 (pdf)

ISSN-L 1798-8322

ISSN 1798-8322

Anna-Maija Niemi

ERITYISIÄ KOULUTUSPOLKUJA?

Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen

Tiivistelmä

Tämä tutkimus kohdistuu peruskoulun jälkeen järjestettävään erityisopetukseen ammatillisessa koulutuksessa ja ammatilliseen koulutukseen valmentavassa koulutuksessa. Keskeinen lähtökohta on erityisyyden ja erityisen tuen tarpeen saamisen merkitysten sekä nuorten asemoitumisen analysoiminen. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan nuorten koulutuspolkujen ja -valintojen rakentumista erityisopetuksen kontekstissa. Kysyn tutkimuksessa, 1) miten erityisen tuen tarvetta ja opiskelijan asemaa määritellään ammatillisessa ja valmentavassa koulutuksessa, 2) miten nuorten aikuisten koulutuspolut ja -valinnat sekä koulutukselliset subjektiviteetit muotoutuvat erityisopetuksen käytännöissä ja 3) miten erilaiset pedagogiset käytännöt rajoittavat ja mahdollistavat erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen opiskelijoiden osallisuutta oppimiseen ja opiskeluun. Orientaationi on koulutussosiologinen ja liikun tarkastelussani yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen, nuorisotutkimuksen ja sukupuolentutkimuksen monitieteisillä kentillä. Tutkimus koostuu viidestä tieteellisestä artikkelista ja yhteenvedo-osasta.

Tutkimukseni on monipaikkaista koulutuspoliittisesti kontekstualisoitua etnografiaa. Olen tuottanut aineistoni kahdessa ammatillisessa oppilaitoksessa, kone- ja metallialan sekä vammaisten valmentavan ja kuntouttavan opetuksen opiskeluryhmissä. Etnografinen aineisto koostuu haastatteluista, havaintomui-
tiinpanoista ja dokumentti-aineistosta. Lisäksi aineistoon sisältyy 27:n erityisryhmässä peruskoulussa opiskelleen nuoren aikuisen elämänhistorialliset haastattelut. Analyysitapani on etnografinen ja diskursiivinen.

Ammatillisen koulutuksen käytännöissä tasapainoillaan inklusioon sitoutuvan sekä medikalistisen, tuen tarpeita tunnistavan ja opiskelijaa määrittävän orientaation välillä. Niin koulutuksen arjessa kuin koulutuspoliittisissa dokumenteissakin yhtäältä kannatetaan opiskelijoiden yhdessä opiskelemista, toisaalta erityisen tuen päätöksestä ja diagnooseista haetaan tukea opetuksen järjestämiseen. Tutkimustulosteni mukaan sekä useat haastatellut nuoret että koulutuksen

ammattilaiset kokivat yleisestä opetuksesta erillään järjestetyn erityisopetuksen ja erityisen tuen tarpeen nimeämisen leimaavana. Leimaavuutta torjuvina ja osallisuutta lisäävinä pedagogisina käytäntöinä pidettiin kunkin tarvitseman tuen tuomista osaksi yleistä opetusta.

Koulutusjärjestelmän rakenteelliset tekijät, kuten alakohtaiset sisäänpääsyvaatimukset, koulutussisällöt sekä kullakin alalla hyödynnetyt pedagogiset käytännöt ja tarjottu tuki muokkaavat erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ammatilliseen koulutukseen pääsemistä ja sinne kiinnittymistä. Koulutukseen hakeutuminen ja pääsy näyttäytyvätkin monen kohdalla haastavana ja valintaprosessit monimutkaisina. Oman toivealan ja ohjauksessa tarjottujen vaihtoehtojen välisen puntaroinnin tuloksena nuorten koulutuspoluille näytti rakentuvan kiertoreittejä. Esitän koulutusvalintojen olevan prosesseja, joissa nuoret neuvotellessaan muovaavat samalla omaa subjektiviteettiaan ja raivaavat tilaa toimijuudelle. Tutkimuksen johtopäätöksenä esitän, että koulutuksen kehittäminen inklusiopolitiikan edellyttämään suuntaan vaatisi erityisen tuen tarpeeseen ja vammaisuuteen kiinnittyneiden stereotyyppisten käsitysten uudelleen määrittelyä.

Anna-Maija Niemi

SPECIAL EDUCATIONAL PATHS?

A study on the practices of special needs education after basic education

Abstract

The study focuses on special needs education after basic education, particularly in the context of pre-vocational and vocational education and training. It analyses the positions of young people and the formation of their educational paths and choice-making. The starting point of the study is to consider the definitions given to the concepts of 'special' and 'special educational needs'. I ask, 1) how are 'special educational needs' and students' positions defined in pre-vocational and vocational education and training; 2) how are young people's educational paths, choices and subjectivities constructed in the practices of special needs education; and 3) how do different pedagogical practices restrict or enable participation in learning and studies of students regarded as having special educational needs? The study is positioned in the fields of sociology of education, disability studies, youth studies and gender studies. It includes five articles and a summary chapter.

Methodologically, the study is multi-sited ethnographic research, contextualised in current education policy. The research data derives from two institutes of vocational education and training, while observing Metalwork and Machinery classes and Preparatory Training classes for disabled students over a six-month period. The data consist of interviews, field notes and education policy documents. In addition, the data also include life-historical interviews with 27 young adults as part of the 'Equality is Priority' research project. My analytical approach is ethnographic and discursive.

The practices of vocational education were found to be balanced between an inclusive education discourse and an individual, medical orientation that focuses on the identification of (special) needs. Visible both in the everyday life of vocational education and in education policy documents were, on the one hand, support for inclusive education, and on the other, a tendency to seek assurance from special needs statements and diagnoses. Many of the young people and professionals interviewed in the study interpreted the segregated arrangements of special needs education and the definition of 'special needs' itself as stigmatizing.

Combining the support needed by each student with general teaching was suggested as a pedagogic practice to combat stigmatization.

Structural factors associated with the education system – such as study field-specific entrance requirements, educational content, pedagogic practices and available support in each field – influence how students regarded as having special education needs are admitted and become attached to vocational education. For many young people applying and being accepted into upper secondary education seems to be complex and challenging. When addressing their own educational hopes and negotiating the options offered in study counselling, many did so in various roundabout ways. I propose that educational choices be seen as processes where young people shape their subjectivities and create spaces for their agency while negotiating the guidance offered by professional adults. The study suggests that in order to develop education in line with the objectives of an inclusive education policy, stereotypical definitions and meanings of ‘special needs’ and ‘disability’ should be constantly re-considered and questioned.

KIITOKSET

Kirjan kannessa on vain minun nimeni, mutta tähän tutkimusmatkaan ovat osallistuneet merkittävällä tavalla useat muutkin ihmiset.

Ensimmäisenä suurkiitos teille tutkimukseeni osallistuneille ihmisille! Kiitos kuuluu monille opiskelijoille, nuorille aikuisille, opettajille ja muille koulutuksen ja sen liepeillä toimiville ammattilaisille. Erityisesti kiitän kaikkia niiden kahden ammatillisen oppilaitoksen henkilökuntaa ja opiskelijoita, jotka toivottivat minut tervetulleeksi oppilaitosten arkeen. Selvää on, että työni ei olisi tällainen ilman teitä.

On vaikea kuvitella työtäni ilman ohjaajakolmikkoo, Elina Lahelmaa, Sirpa Lappalaista ja Reetta Mietolaa, joita kiitän kollektiivisesti paneutuneesta, kannustavasta ja kuuntelevasta ohjauksesta. Elinalle suuri kiitos, kun innostit ja rohkaisit ryhtymään jatko-opintoihin ja kutsuit mukaan tutkimusyhteisöön, myöhemmin myös AMIS-hankkeeseen, jossa on ollut hyvä työskennellä lempeässä ohjauksessasi. Sirpa, kiitos lukemattomista tapaamisista työni äärellä, tarkoista huomioista ja keskusteleavasta otteesta. Kiitos myös yhteisistä opetusperiodeista ja ihmettelystä etnografian äärellä. Reetta on ollut mukana korvaamattoman tärkeällä tavalla, prosessin alusta loppuun asti. Kiitän tälle työlle antamastasi ajasta, huomiosta sekä napakasta ja tutkimusta eteenpäin vievästä kommentoinnista. Yhdessä kirjoittaessamme olen oppinut valtavasti. Erityinen kiitos ystävydestä ja niin monista keskusteluista.

Tutkimukseni näkökulmia ja suuntia on muovannut yhteistyö ammatillisen erityisopetuksen parissa Reetan ja Katariina Hakalan kanssa. Kiitos Kati yhdessä työskentelystä, seminaareista ja monipolvisista keskusteluista. Tästä jatketaan!

Tärkeä vaihe tutkimusprosessiani on ollut Erityisluokka elämäntulussa -selvityksen toteuttaminen Reetan ja Jenni Helakorven kanssa. Yhteistyö on kantanut pitkälle ja jatkuu edelleen kirjoittamisen, Raasepori-sessioiden ja maailman parantamisen merkeissä. Kiitos taatusta YES-meiningistä! Jennille suuri kiitos ystävydestä, yhteisymmärryksestä ja elämää valottavista linkeistä.

Työni esitarkastajia Sinikka Aapola-Karia ja Tanja Vehkakoskea kiitän siitä vaivannäöstä, jonka olette käyttäneet tekstini äärellä. Suuri kiitos rakentavista, arvostavista, tarkoista ja työtäni eteenpäin vievistä perusteellisista huomioista ja ehdotuksista. Kiitos kuuluu myös kustokselleni Markku Jahnukaiselle tärkeistä kommentaareista, lukuvinkeistä ja kannustuksesta tutkimusprosessin eri vaiheissa.

Olen kiitollinen siitä, että olen saanut tehdä tutkimusta tiiviisti osana erilaisia tutkijayhteisöjä. Kiitos kuuluu kaikille KiTKa- ja KYK-tutkimusseminaareihin sekä KUFEn ja AMIS-seminaareihin osallistuneille mahtaville kollegoille tutki-

muksen äärellä pähkäilystä, kriittisestä keskustelusta, papereiden kommentoinista ja työmatkaseurasta. Työtoveruudesta ja osan kanssa myös työhuoneen jakamisesta kiitän Päivi Bergiä, Kristiina Brunilaa, Tuuli Fromia, Hanna Guttormia, Riikka Hohtia, Pirkko Hynnistä, Elina Ikävalkoa, Ulpukka Isopahkala-Bouretia, Ina Juvaa, Ville Kainulaista, Aarno Kauppilaa, Minna Kelhää, Tuuli Kurkea, Anna Kuuteria, Jukka Lehtosta, Minna Lähteenmäkeä, Katariina Mertasta, Sari Mononen-Batista Costaa, Antti Paakkaria, Tarja Palmua, Mari Simolaa, Tuure Tammea, Antti Teittistä, Elina Vaahteraa, Tuija Veintietä, Saija Volmaria ja monia muita vuosien varrella seminaareihin osallistuneita. Suuri kiitos Elina L., Tarja, Sirpa ja Kristiina tutkimusseminaarien vetämisestä.

Vuosien takaisesta aamiaislukupiiristä Tuuli Kurjen, Elina I:n ja muiden kanssa kehkeytyi paikka, jossa sai ihmetellä ääneen sitä mitä ei heti ymmärtänyt. Tuulia kiitän yhteisistä kirjoitussessioistamme milloin missäkin – ja hultavattomasta ystävydestä! Elina, kiitos tutkijaystävydestä.

Thank you Per-Åke Rosvall for the great academic collaboration so far around the analysis and writing of our joint article which is included in this book. Cheers!

Kiitos Elina V., Aarno, Johanna, Sonja ja muut antoisista keskusteluista Vammaistutkimus kasvatustieteissä -verkoston lukupiirissä. Uusista kirjoituskuvioista, tutkimusyhteistyöstä ja tilasto-skannaus-jeesaamisesta kiitän suuresti Aarnoa. Antti P., Riikka ja Tuuli F: kiitos kaikesta yhteisestä, ihanat tyypit! Kiitos Antti P. myös käännösavusta. Antti Rajalaa kiitän ystävyden lisäksi myös keskinäisen kehumisen kerhosta.

Olen saanut työskennellä tohtorikoulutettavana käyttäytymistieteiden laitoksella ja siitä kiitän laitosta ja sen johtajaa Jussi Saarista. Tutkimukseni rahoittamisesta kiitos kuuluu Kasvatusalan monitieteiselle valtakunnalliselle tohtorikoulutusverkosto FinEd:lle (KASVA). KASVA:n ja sen aiemman KTK -osaohjelman puitteissa järjestetyt seminaarit ovat olleet tärkeitä tutkijaksi kasvun paikkoja – ja niissä on pidetty myös hauskaa! Konkordia-liitolle kiitos tutkimusapurahasta.

Kiitän yhteistyöstä Panu Artemjeffiä, Krista Nuutista ja muita sisäasiainministeriön ihmisiä, jotka annoitte työpanostanne Erityisluokka elämänkulussa -selvitykseen. Tuomo Aallolle suurkiitos tämän kirjan painokuntoon saattamisesta.

Suuren suuret kiitokset kuuluvat myös läheisille ihmisille perhepiirissä sekä joukolle ihania, tärkeitä ystäviäni. Kiitän vanhempiani Erja ja Mikko Niemeä, no, kaikesta mahdollisesta! Rakkaat kiitokset keskusteluista ja tuesta vuosien varrella, valoisuudesta ja käytännön avusta. Kiitos Leenu Pantsulle ja Eeva-Stiina Niemelle sisaruuden jakamisesta: yhteisistä hetkistä, huumorista ja siskosmeiniginistä. Evelle kiitos kirjan kansikuvan taiteellisesta toteutuksesta. Janne Pantsua kiitän tekstini huoltamisesta loppusuoralla.

Arjen koko kirjon jakamisesta, hyvistä hermoista ja gourmet-aterioista kiitän Lassi Karia. Tässä ollaan ja nyt on hyvä. Kiitos <3 Onerva ja Aarni, teitä pieniä rakkaita haluan kiittää kärsivällisyydestänne, sillä tämä työ on vienyt paljon yhteistä aikaa meiltä. Kiitos seikkailuista ja ilonpidosta! Ja kaikesta muusta yhteisestä elämänmenosta.

Fiskarsissa, marraskuun viidentenätoista 2015

Anna-Maija Niemi

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	1
2 TUTKIMUKSEN KONTEKSTI	3
2.1 Ammatillinen koulutus ja erityisopetus osana koulutusjärjestelmää	5
2.2 Valmistavien ja valmentavien koulutusten kirjo	9
3 TUTKIMUKSEN PAIKANTAMINEN	13
3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen kysymykset	13
3.2 Teoreettista ymmärrystä rakentamassa	14
3.3 Monipaikkainen etnografia erityisopetuksen tutkimuksessa	21
4 TUTKIMUSMATKALLA	25
4.1 Siellä, täällä, toisaalla – monipaikkaisen tutkimuskohteen hahmottuminen	25
4.2 Havaintoja oppilaitoksissa	27
4.3 Nuorten haastattelut	31
4.4 Erityisluokka elämäntilassa – sukellus nuorten haastattelututkimukseen	34
4.5 Koulutuksen ammattilaisten ryhmä- ja yksilöhaastattelut	36
4.6 Koulutuspoliittisten dokumenttien lähtökohdat	38
5 ANALYYTTISIA JA EETTISIÄ NÄKÖKULMIA	41
5.1 Analyysin vaiheita – etnografisia ja diskursiivisia lukutapoja	41
5.2 Tutkimuksen etiikka ja eettinen tutkija	45
6 TUTKIMUSTULOSTEN ESITTELY	47
6.1 Tavoitteena vastuullinen, aktiivinen ja erityinen työntekijäkansalainen?	47
6.2 Erityisyyttä määrittämässä – inklusion ja medikalisaation välimaastossa	49
6.3 Lukupään ja kädentaidon kahtiajakoa purkamassa	51
6.4 Koulutusvalinnat, ohjaus ja subjektiviteetti valmentavassa koulutuksessa	53
6.5 Koulutuspolku toiveiden ja mahdollisuuksien välissä	55
7 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA TUTKIMUSTULOSTEN POHDINTAA	59
7.1 Tuen tarpeen määrittämisestä ja opiskelijoiden asemasta	59
7.2 Kiemuraisia polkuja ja neuvoteltuja valintoja	63
7.3 Pedagogiset käytännöt ja inklusiivinen koulu?	65
7.4 Lopuksi	67
LÄHTEET	71
LIITTEET	87

Luettelo väitöskirjaan kuuluvista artikkeleista

- I Niemi, Anna-Maija & Kurki, Tuuli. 2013. Amislaiseksi valmistettu, valmennettu, kuntoutettu ja ohjattu? Teoksessa Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 201–215.
- II Niemi, Anna-Maija. 2014. Tuki, tarve, leima, oikeus? Erityisyyden muotoutuminen ammatillisen koulutuksen diskursseissa. *Kasvatus* 45 (4), 349–363.
- III Niemi, Anna-Maija & Rosvall, Per-Åke. 2013. Framing and classifying the theoretical and practical divide: how young men's positions in vocational education are produced and reproduced. *Journal of vocational education and training*, 65 (4), 445–460.
- IV Niemi, Anna-Maija & Kurki, Tuuli. 2014. Getting on the right track? Educational choice-making of students with special educational needs in pre-vocational education and training. *Disability & Society*, 29 (10), 1631–1644.
- V Niemi, Anna-Maija & Mietola, Reetta. Hyväksytty julkaistavaksi. Between hopes and possibilities. (Special) educational paths, agency and subjectivities. *Scandinavian journal of disability research*.

1 JOHDANTO

Totta kai se on meillä arvona, koulunkin linjauksessa on, että heikommista huolehditaan. Mutta kuitenkin meillä on suurimpana tavoitteena se, että kasvatetaan ammattitaitoisia työntekijöitä.

(Ammatillinen opettaja, kenttämuistiinpanot)

Ajankohdan koulutuspoliittiset päämäärät risteävät ammatillisen koulutuksen kentällä. Yhtäältä tavoitellaan yhä nopeampaa ja joustavampaa työelämän tarpeisiin vastaamista, toisaalta yhteiskunnallista osallisuutta ja yksilöllisten opintopolkujen rakentamista kaikille ammattiopiskelijoille (esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015; Euroopan komissio 2010).

Yllä olevassa aineisto-otteesta tutkimukseeni osallistunut opettaja puntaroi ammatilliselle koulutukselle asetettuja tavoitteita oppilaitosten arjen näkökulmasta käsin. Näiden koulutuspoliittisten tavoitteiden yhteensovittaminen ei onnistu aina kitkatta, ja tässä tutkimuksessa tuodaankin esiin toisiinsa kietoutuvia jännitteitä, jotka näyttävät olevan peruskoulun jälkeisille erityisopetuksen käytännöille tunnusomaisia.

Tutkimuksessani tarkastellaan peruskoulun jälkeen – ammatillisen ja ammatilliseen koulutukseen valmentavan koulutuksen yhteydessä – järjestettävää erityisopetusta ja opiskelijoiden asemaa koulutusten käytännöissä. Tarkastelen myös nuorten koulutuspolkujen ja koulutusvalintojen rakentumista. Tutkimus käynnistyi osana laajempaa Suomen Akatemian rahoittamaa hanketta *Kansalaisuus, toimijuus ja erot toisen asteen koulutuksessa – painopisteenä ammatillinen koulutus* (SA 2010–2013), jossa hankkeen tutkijoita yhdistäviä kiinnostuksen kohteita ovat olleet kansalaisuuden, toimijuuden ja erojen rakentuminen toisen asteen koulutuksessa ja opiskelijoiden ja opettajien koulutuksille antamat merkitykset (Lahelma 2013)¹.

Suurin osa peruskoulussa erityistä tukea saaneista oppilaista jatkaa opintojaan nimenomaan ammatillisessa koulutuksessa (esim. Kirjavainen, Jahnukainen & Pulkkinen 2013) ja erityisopetuspäätöksellä opiskelevien nuorten määrä siellä on peruskoulussa tapahtunutta kehityskulkua myötäillen kasvanut vuodesta toiseen (Tilastokeskus 2015). Puhuttaessa ammatillisesta erityisopetuksesta liikutaan koulutuksellisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden teemojen alueella. Opiskelun tukemisella tähdätään siihen, että tukea tarvitseva opiskelija pystyisi suoriut-

¹ Hankkeen puitteissa on tutkittu erityisopetusta useista näkökulmista: ammatillisen erityisopetuksen muutoksia ammatillisten erityisoppilaitosten kontekstissa (Hakala, Mietola & Teittinen 2013), työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaa koulutusta (Kauppila & Lappalainen 2015) ja erityisopetusta perusopetuksen yläkoulussa (Mietola 2014).

tumaan opinnoistaan ja työllistymään koulutuksen jälkeen. Erityisopetuksen järjestämisessä ensisijainen vaihtoehto on tuen järjestäminen yleisissä opiskeluryhmissä, inklusioperiaatteen mukaisesti (Perusopetuslaki 2010; Unesco 1994). Tästä huolimatta erityisopetuksen toteuttamistavat, toimenkuvat sekä opiskelijoista ja tuen muodoista käytetyt nimekkeet ovat oppilaitoksittain vaihtelevia ja epäselviä (ks. esim. Selkivuori 2015; Jauhola & Miettinen 2012).

Tutkimukseni on metodologialtaan monipaikkaista, koulutuspoliittisesti kontekstualisoitua etnografiaa (ks. Honkasalo 2011; Troman, Jeffrey & Beach 2006; Gordon & Lahelma 2004; Marcus 1995). Olen tuottanut tutkimusaineistoni kahdessa eri ammatillisessa oppilaitoksessa havainnoiden koulutusten arkea ja haastatellen nuoria sekä koulutuksen ammattilaisia. Havainnoin kahdessa kone- ja metallialan opiskeluryhmässä sekä erityisopetuksena järjestettävän vammaisten valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ryhmässä. Lisäksi aineistooni kuuluu 27 peruskoulussa erityisryhmässä opiskelleen nuoren aikuisen elämänhistoriallisesta haastattelusta koostuva aineistokokonaisuus. Lähestyn peruskoulun jälkeisiä koulutuspolkuja useasta eri suunnasta käsin, erilaisia erityisopetuksen käytäntöjä ja koulutuskokemuksia tarkastellen. Osassa tutkimusartikkeleistani ammennan erityisesti nuorten ja nuorten aikuisten kerronnasta, toisissa koulutuksen ammattilaisten kerronnasta, koulutuspoliittisten dokumenttien kuvauksista ja havainnoistani oppilaitosten arjessa. Etnografinen metodologia on mahdollistanut tutkimukselleni siinä hyödynnetyn moninäkökulmaisuuuden ja moniäänisyyden (esim. Paju ym. 2014; Falzon 2009).

Tutkimukseni tehtävänä on tuoda esiin erityisen tuen tarpeen nimeämiseen ja erityisopetuksen käytäntöihin liittyviä jännitteitä tarkastellen sitä, miten erityisen tuen tarvetta ja opiskelijan asemaa määritellään ammatillisessa ja valmentavassa koulutuksessa. Yhtenä tutkimukseni lähtökohtana onkin ollut pohdinta siitä, miten ammatillisessa koulutuksessa tehtävät erityisen tuen tarpeen määritykset mahdollisesti eroavat peruskoulussa tehtävistä rajauksista ja luokituksista (vrt. Mietola 2014)². Erään tutkimukseeni osallistuneen opettajan sanoin, ”kun vertaa peruskoulua tähän meidän [koulutukseen], niin se on tosi suuri kulttuurin muutos. Täällä se kuitenkin tähtää siihen tekemiseen”. Kysyn myös, miten ammatillisen koulutuksen pedagogiset käytännöt rajoittavat ja mahdollistavat erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen opiskelijoiden osallisuutta oppimiseen ja opiskeluun. Analysoin koulutuspolkujen ja koulutusvalintojen rakentumista suhteessa koulutuspoliittisiin linjauksiin, ja kysyn, miten nuorten aikuisten koulutuspolut, -valinnat ja koulutukselliset subjektiviteetit muotoutuvat erityisopetuksen käytännöissä.

² Reetta Mietola on omassa väitöstutkimuksessaan tarkastellut erityisyyden saamien merkitysten tuottumista, mutta hänen tutkimuksensa kontekstina oli peruskoulun yläkoulu (Mietola 2014). Se, että tutkimusasetelmissamme on yhteneväisyyksiä, on mahdollistanut johtopäätösten peilaamisen Mietolan tutkimuksessa tehtyjen tulkintojen kanssa.

2 TUTKIMUKSEN KONTEKSTI

Tässä luvussa hahmottelen tutkimukseni asettumista Suomen koulutusjärjestelmään ja tutkimuksen ajankohdan koulutuspoliittiseen ilmastoon (ks. Lappalainen 2006). Katsaukseni pyrkii fokusoimaan niihin nimenomaisiin kohtiin, jotka ovat tutkimukseni kysymyksenasettelun kannalta kiinnostavia. Aloitan lyhyesti 2000-luvun koulutusjärjestelmää ja työelämää koskevien keskustelujen tarkastelulla, sillä nämä raamittavat sitä koulutuspoliittista kontekstia, jossa tutkimukseni on toteutettu.

1980-luvun loppupuolella alkanutta koulutuspolitiikan suunnanmuutosta, jossa kilpailun, kyvykkyiden mittaamisen ja valikoinnin elementtejä lähdettiin istuttamaan koulutuspolitiikkaan, on myös Suomessa toteutettu rinnan muiden yhteiskuntapolitiikan ja globaaleja työmarkkinoita koskevien muutosten kanssa (esim. Silvennoinen & Kinnari 2015; Mietola & Lappalainen 2006; Kivirauma 2001a; myös Davies & Bansel 2007). 1990-luvun lamavuosien epävarmassa talous- ja työllisyystilanteessa, rajusti lisääntyneen työttömyyden ja erityisesti nuorisotyöttömyyden myötä, syntyi tarve vahvistaa elinikäistä kouluttautumista kansakunnan menestyksen turvaamiseksi. Samaan aikaan kuitenkin koulutukseen kohdennettuja varoja karsittiin huomattavasti. Peruskoulun jälkeisen tutkinnon hankkimisesta muotoutui Suomessa epävirallinen oppivelvollisuuden jatke, koska työllistyminen pelkän peruskoulun pohjalta vaikeutui. (Esim. Järvinen 2012; Simola, Rinne & Kivirauma 1999.) Koulunkäynnin lopettaminen heti perusopetuksen jälkeen (*early school leaving*) nähdäänkin syrjäytymisvaaraan johtavana ongelmana, johon on Suomen lisäksi myös lukuisissa muissa maissa lähdetty puuttamaan monenlaisin ennaltaehkäisevin toimenpitein (esim. Brunila 2013; Yates & Roulstone 2013; Järvinen 2012; Furlong 2006).

Joel Kivirauma (2001a) on kirjoittanut, että 1990-luvulla suomalaisessa koulutuspolitiikassa siirryttiin kollektiivisesta tasa-arvosta yksilölliseen tasa-arvoon ja ”vapaiden valintojen” korostamiseen (myös Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015). Tyypillinen yksilölliseen tasa-arvoon kiinnittyvä teema on kouluvalintakeskustelu, joka kuitenkin Suomen kontekstissa näyttäytyy hieman erilaisena kuin monissa muissa maissa, joissa markkina-ajattelu on raivannut tilaa jo useamman vuosikymmenen ajan (esim. Seppänen & Rinne 2015; Dumay & Dupriez 2014). Koska 97 % Suomen kouluista on kunnallisia, mahdollinen kouluvalinta tehdään useimmiten julkisten koulujen joukosta. (esim. Kosunen 2014.) 1990-luvulta lähtien kunnat ovat kasvavassa määrin joutuneet toteuttamaan kahta keskenään ristiriitaista koulutuspoliittista tavoitetta samanaikaisesti. Yhtäältä ne ovat tarjonneet perheille yksilöllisiä valinnan mahdollisuuksia, toisaalta pitäneet huolta mahdollisuuksien tasa-arvon – tasapuolisen perusopetukseen pääsyn –

toteutumisesta (Kalalahti & Varjo 2012, 50). Myös kaikki erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat Suomessa perusopetuksen piirissä. Kuntien välillä on kuitenkin eroja siinä, kuinka erityisopetus järjestetään. Erityisopetuksen kohdalla valinnan mahdollisuudet ovat monesti rajatummalla jo perusopetuksen puolella, eikä pääsy kunnan osoittamaan lähikouluun ole itsestäänselvyys. (Ks. Simola, Seppänen, Kosunen & Vartiainen 2015, 100–110; Mietola 2014). Etenkin painotetun opetuksen (esimerkiksi musiikki tai kielet) luokilla erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat selkeä vähemmistö (Lempinen, Berisha & Seppänen, arvioitavana).

Ammatillinen koulutus toimii perusopetusta ja lukiokoulutusta selkeästi tiiviimmässä yhteydessä työelämän kanssa. Sen tähden myös työelämän muutokset vaikuttavat suuremmin ammatillisen koulutuksen käytäntöihin ja raamittavat esimerkiksi opetussuunnitelmien laatimista ja kurssisisältöjen suunnittelua. (Esim. Mjelde 2005.) Työelämän on nähty entistä enemmän edellyttävän joustavuutta, muutospaineiden sietoa ja asettumista jatkuvaan epävarmuuteen (esim. Julkunen 2008; Tomlinson 2008). Nämä vaatimukset näkyvät myös ammatillisten tutkintojen perusteissa, joissa painotetaan esimerkiksi joustavuutta, sisäistä yrittäjyyttä, ongelmanratkaisutaitoja ja oman oppimistyylin tunnistamista (Isopahkala-Bouret, Lappalainen & Lahelma 2014). Myös suomalaista teollisuutta koskevat muutokset, kuten tuotannon siirtyminen ulkomaille ja aiemmin manuaalisilla koneilla tehtyjen töiden teknologisoituminen ja näiden koulutukselle asettamat vaatimukset näkyvät esimerkiksi kone- ja metallialan uusissa tutkinnon perusteissa (ks. Opetushallitus 2014). Jakoa ”kädentaitajiin ja lukupäätä omaaviin” opiskelijoihin ei voidakaan tehdä enää niin suoraviivaisesti kuin aiemmin (vrt. Lahelma 2009; Willis 1977).

Tutkimuksen fokuksen kannalta mielenkiintoista on, että erityisopetus ja ammatillinen koulutus nivoutuvat jo historiansa puolesta yhteen, sillä keskeinen erityiskasvatuksen muoto on alusta lähtien ollut juuri ammattiin ja työhön kasvattaminen. Siksi onkin olennaista huomioida myös kunkin ajankohdan ammatillisen koulutuksen rakenne ja tavoitteet (Hirvonen 2006). Ammatillinen koulutus asettaa työelämälähtöisyyden myötä erityisopetukselle omat vaatimuksensa, sillä koulutuksessa tulee opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti tarkastella aina opiskelijoiden ammatissa menestymisen edellytyksiä ja hyväksyä työllistyminen opetuksen tavoitteeksi (ks. Miettinen 2008). Millainen sitten on ollut erityistä tukea tarvitseviksi nähtyjen opiskelijoiden asema koulutusjärjestelmässä ja tarkemmin ammatillisessa koulutuksessa? Siirryn seuraavaksi käymään läpi joitakin Suomen koulutusjärjestelmään kiinnittyviä historiallisia kulkua ja muutosprosesseja keskittyen erityisopetukseen ja ammatilliseen koulutukseen. Vaikka tutkimukseni fokuksessa on ammatillisen koulutuksen yhteydessä järjestettävä erityisopetus, tässä tarkastelussa kulkevat osin limittäin oppivelvollisuuskoulun ja ammatillisen koulutuksen puolella tapahtuneet muutokset, sillä katson niiden olevan kiinteästi yhteydessä toisiinsa.

2.1 Ammatillinen koulutus ja erityisopetus osana koulutusjärjestelmää

Ensimmäiset ammattikasvatusta tarjoavat koulut perustettiin Suomeen 1800-luvun alkupuolella. Ne toimivat pitkään toisistaan erillään, eri alojen ympärille rakentuneina hallinnollisesti erillisinä ja eritasoisina kouluina. Osa koulutuksista oli kokonaan tai osittain valtion järjestämiä ja rahoittamia, osa taas yksityisten tahojen järjestämiä, mutta osittain valtion rahoittamia (Klemelä 1999). Nykyisen kaltaisen oppilaitosmuotoinen ammatikoulutus lähti rakentumaan vasta toisen maailmansodan jälkeen, ja 1940–70 lukuja pidetäänkin ammatillisen koulutuksen laajenemisvaiheena (ks. Klemelä 1999; Kivirauma 1992). 1970-luvulle tultaessa sitä muokattiin ja yhtenäistettiin peruskoulu-uudistuksen myötä.

Ammatillinen koulutus uudistui edelleen 1980-luvulla, jolloin se liitettiin kiinteästi osaksi yleistä koulutusjärjestelmää, muun muassa tekemällä eri alojen samantasoisista tutkinnoista vertailukelpoisia ja tuomalla mahdollisuus edetä oman alan tutkinnosta korkeakouluopintoihin. (Klemelä 2000.) Vaikka virallisesti tämä eteneminen on mahdollista, silti vain hyvin pienellä osalla, noin yhdellä prosentilla, tämän hetkistä yliopisto-opiskelijoista on (ainoastaan) ammatillinen tutkinto taustallaan (Lahelma 2013). Ammatillinen koulutus asettuikin edelleen selkeästi lukiolle rinnakkaiseksi koulutusvaihtoehdoksi, vaikka tutkintojen joustavoittamisella, esimerkiksi niin kutsutun kaksoistutkinnon avulla, on pyritty avaamaan mahdollisuuksia.

Ammatillista koulutusta on pidetty sen alkua ajoista lähtien keskeisenä kanavana yhteiskunnalliseen osallisuuteen ja kansalaisuuteen kasvattamisessa ja syrjäytymisen ehkäisemisessä (Hakala, Mietola & Teittinen 2013). Näin se on toiminnut myös sosiaalisen kontrollin välineenä pyrkien saamaan kansakoulun päättäneet, ansiotyöhön liian nuoret lapset pois kadulta (Klemelä 2000, 458). Perinteisesti ammatillisiin opintoihin on ohjattu niitä oppilaita, jotka on nähty kädentaitajina ja toiminnan ihmisinä (esim. Lahelma 2009, 2013; Käyhkö 2006). Samaisia perusteluja käytetään yleisemminkin erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen oppilaiden opinto-ohjauksessa ja siksi ammatillinen koulutus nähdään usein heille sopivampana vaihtoehtona (Mietola 2010). Yhtäältä siksi, että erityisopetukseen osallistuva oppilas mielletään helposti käytännön työhön sopivana, toisaalta siksi, että erityisopetuksen tarjonta toisen asteen koulutuksissa on keskittynyt ammatillisiin oppilaitoksiin (Niemi, Mietola & Helakorpi 2010; Honkanen 2006). Sen sijaan lukioissa on edelleen paljon puutteita erityisen tuen tarjonnassa – lukiolainsäädäntökään ei velvoita järjestämään erityisopetusta (lukiolaki 1998/629). Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden sisäänpääsy ammatilliseen koulutukseen ei kuitenkaan ole itsestään selvä, sillä niin kuin Kaija Miettinen (2008, 31–32) on kirjoittanut, kunkin ammattialan erityispiirteet, arvostus ja työvoimatarve

näyttävät säätelevän erityisopiskelijoiden pääsyä koulutukseen. Onkin tavanomaista, että tutkintoon johtavaan koulutukseen edetään jonkin valmistavan tai valmentavan koulutuksen kautta (valmistavista koulutuksista luvussa 2.2.).

Suomalaiseen koulutusjärjestelmään olennaisesti kuuluvat erityisopetuksen luokitukset ja toteutustavat ovat vaihdelleet ja muuttuneet historian kuluksa. Jotain on kuitenkin pysynyt samana. On katsottu tarpeelliseksi määritellä joukko oppilaita ja opiskelijoita normaaliksi nähdystä tuen tarpeista poikkeaviksi. Sitä on pidetty paitsi heidän itsensä, myös muiden oppilaiden opinnoissa menestymisen ja opettajan työn kannalta tuloksellisimpana. Reetta Mietolan (2014, 18) mukaan erityisyyttä koskevia historiallisia käsityksiä kuljetetaan mukana ja uusinnetaan ajankohdan erityisopetuksen käytännöissä. Erityisopetuksen historia kiinnittyy köyhäinhuoltoon ja sen piirissä aistivammaisille lapsille perustettuihin laitoksiin erityiskouluihin, joiden keskeisenä tehtävänä oli kasvattaa vammaisia lapsia heille sopiviksi nähtyihin ammatteihin (Hakala ym. 2013; Kivirauma 2008; Mäntä 2000). Näiden yleisestä koulutusjärjestelmästä erillään toimivien erityiskoulujen lisäksi ennen vuoden 1921 oppivelvollisuuslakia nähtiin tarpeellisen järjestää myös joidenkin kansakoulun oppilaiden kasvatus ja opetus erillisillä luokilla. Joel Kivirauma (2008, 85) kirjoittaa, että ”(k)ansakoulussa olevat heikkokykiset ja pahantapaiset lapset muodostivat jo varhain kaksi muista erottuvaa poikkeavien oppilaiden ryhmää, joiden opettamisesta yhdessä muiden oppilaiden kanssa haluttiin luopua pian kansakoulun käynnistyttyä”. Niin kutsutuille erotusluokille ja myöhemmin apukouluihin ja tarkkailuluokille siirrettiin sekä ”heikkolahjaisia” että ”pahantapaisia” oppilaita ennen kaikkea pyrkien turvaamaan tavallisten luokkien työrauha. Tässä diskurssissa lähdettiin selkeästi liikkeelle yhteiskunnan ja kansalaisten enemmistön tarpeista, joihin vedoten oikeutettiin vallitsevia normeja täyttämättömien oppilaiden erillään kasvattaminen (ks. Teittinen 2008; Vehkakoski 2006a; Vehmas 2005). Huomattavaa on, että aina 60-luvulle asti erityisopetus oli lähes kokonaan kaupunkeihin keskittynyttä ja kattoi alle yhden prosentin kunkin ikäluokan oppilaista (Kivirauma 2015, 123).

Yleisopetuksen yhteydessä tarjottavan erityisopetuksen tausta kiinnittyy 1960- ja -70-lukujen taitteessa toteutettuun peruskoulu-uudistukseen, jonka myötä siirryttiin kaikille oppilaille yhteiseen peruskouluun ja luovuttiin aiemmasta rinnakkaiskoulujärjestelmästä (esim. Rinne ym. 2000). Jo ennen varsinaista siirtymää uudistuksesta oli ennakoitu seuraavan oppilaiden välisistä osaamiseroista johtuvia pedagogisia haasteita. Tähän tarpeeseen lanseerattiin laaja-alainen erityisopetus. (Kivirauma & Ruoho 2007, 284–285.) Niin kutsuttuun normaalisuusperiaatteeseen – mahdollisimman tavallisen, omassa perusopetusryhmässä toteutuvan opetuksen ideaan – nojaava peruskoulu-uudistus ei kuitenkaan puuttunut erityiskoulujen ja -luokkien olemassaoloon, vaan ne jäivät elämään ennallaan osana uutta peruskoulujärjestelmää (Mietola 2014; Kivirauma ym. 2006; Kivirauma 1989).

Ammatillisen erityisopetuksen historia noudattelee samankaltaista kulkua kuin yleissivistävän koulutuksen yhteydessä järjestettävän erityisopetuksen historia (ks. esim. Selkivuori 2015). Ammatillinen erityisopetus aloitettiin Suomessa erillisissä erityisoppilaitoksissa, joita perustettiin ensin aistivammalaisille ja sittemmin kehitysvammaisille henkilöille (Hakala ym. 2013; Hirvonen 2006). Tarve kuntouttaa ja uudelleen kouluttaa toisessa maailmansodassa vammautuneita ihmisiä muokkasi ammatillista erityisopetusta 1940-luvulla. Sotainvalidien koulutuksena käynnistynyt kurssimuotoinen toiminta laajeni pian niin, että sitä tarjottiin invalidihuoltolain turvin (907/1946) myös muille liikuntavammaisille. Tämän lain puitteissa liikuntavammaisille suunnattua ammatillista koulutusta oli mahdollista toteuttaa myös yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa, vaikkakin sitä yleisimmin järjestettiin omissa oppilaitoksissaan. (Hirvonen 2006.) Vajaakykyisten lasten huoltokomitean mietinnössä vuodelta 1947 nostettiin esiin apukouluista tulevien nuorten yleisiin ammattikouluihin pääsemisen vaikeus ja tarve järjestää heille sopivaa ammatillista koulutusta, joko kurssimaisena toimintana ammattikoulujen yhteydessä tai heitä varten perustetuissa sisäoppilaitoksissa (Vajaakykyisten lasten huoltokomitean mietintö 1947, 42–45).

Tästä huolimatta vasta 1970-luvulla peruskoulujärjestelmään siirtymisen yhteydessä tuotiin esiin ammatillisen erityisopetuksen hajanaisuus ja tarjonnan vähäisyys (Komiteamietintö 1974:110). Alettiin suunnitella apukoulun käyneille nuorille tarjottavaa erityisopetusta työvaltaisissa erityisryhmissä (esim. Hirvonen 2006; Miettinen 2008). Monissa ammatillisissa oppilaitoksissa oli jo tätä ennen ryhdytty itsenäisesti järjestämään erityisopetusta niillä opintolinjoilla, joilla opiskeli apukoulusta tulleita nuoria. Ammatillisen erityisopetuksen toimikunta linjasi komiteamietinnössään vuodelta 1973, että muiden erityisopetusta tarvitsevien nuorten (vaikeasti aistivammaiset ja invalidit sekä kehitysvammaiset) ammatillinen koulutus katsottiin edelleen parhaimmaksi järjestää etupäässä erityisoppilaitoksissa (em. 46), mutta lievemmin vammaisten kohdalla ammatillisen koulutuksen järjestäminen yleisissä oppilaitoksissa, joko erillisissä tai yleisissä ryhmissä, oli suositeltavaa (em. 51–54). Mietinnössä todetaan myös normaalisuusperiaatetta myötäillen, että ”(p)eriaatteessa erityisopetusta tarvitsevalle tulee olla samat mahdollisuudet kuin muillakin päästä mille tahansa opintoalalle”.

Huolimatta siitä, että inklusiopolitiikan juuret voidaan paikantaa jo 1960-luvulla käynnistyneeseen kansainväliseen vammaispoliittiseen liikehdintään (esim. Oliver & Barnes 2012; UPIAS 1976), on Suomen koulutuspolitiikassa vasta 1990-luvulta lähtien sitouduttu näkyvästi inklusion edistämiseen (ks. Miettinen & Niemi 2014). Silloin sekä kansallisissa että kansainvälisissä koulutuspoliittisissa linjauksissa lähdettiin erityisopetuksen yhdenvertaisuusperiaatteen mukaisesti korostamaan koulutuksellista inklusiota. Siirtymä integraatiosta inklusion edistämiseen konkretisoitui Salamancan sopimuksessa (Unesco 1994), jossa Suomi muiden maiden ohella sitoutui kehittämään inklusiivista koulutusjärjestelmää, jolla

tarkoitetaan vamman asteesta riippumatta kaikille lapsille avointa, yhteistä koulua (Saloviita 2006a). 2000-luvun puolella inklusiotavoite näkyy kaikissa erityisopetusta koskeissa koulutuspoliittisissa linjauksissa. Erityisopetuksen lakiuudistus vuodelta 2010, joka porrasti erityisen tuen tarjoamisen kolmiportaiseksi tukimalliksi, on yksi konkreettinen ratkaisu, jolla on pyritty tehostamaan tuen tarjoamista yleisopetuksen käytännöissä ja tekemään erityisopetussiirroista määräaikaista ja joustavampia (Perusopetuslaki 2010).³ Toistaiseksi ammatillisen koulutuksen puolella ei ole virallisesti käytössä tätä kolmiportaista tukimallia, mutta kuten Leena Selkivuori (2015, 25) on todennut, se mikä erityisen tuen linjauksissa muuttuu perusopetuksessa, heijastuu myös ammatilliseen koulutukseen.

Katsottaessa koulutuspoliittisia linjauksia 2010-luvun puolivälistä taaksepäin voidaan todeta, että politiikan suuntaukset ovat edenneet kohti erityisopetuksen inklusiivisen järjestämisen tukemista (Mietola & Niemi 2014; Naukkarinen 2005), mutta tämä ei ole kuitenkaan ristiriidatonta. Tuoreimmassa erityisopetuksen strategiassa (Opetusministeriö 2007) inklusio linjataan ensisijaiseksi vaihtoehdoksi, mutta jätetään silti avoimeksi mahdollisuus järjestää opetusta myös erillisillä erityisluokilla ja erityiskouluissa. Katse suuntautuu tässä siis jälleen oppilaaseen ja hänen tarpeidensa yhteensopivuuteen kouluympäristön ja siellä tarjolla olevien tukijärjestelyjen kanssa, jolloin kysymykseksi muotoutuu se, ketkä voidaan mahdollistaa ”inklusoitavissa olevien” ryhmään (ks. Vehkakoski 2006a, 48–49). Inklusiopolitiikka näkyy myös mielenkiintoisella tavalla muun muassa siinä, miten Suomen koulutusjärjestelmä esitellään Opetushallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön internet-sivuilla. Koulutusjärjestelmäkaavioissa on kuvattu eri koulutusasteet ja vaihtoehdot päivähoidosta yliopistoon saakka, mutta erityisopetuksen käytäntöjä, erityisluokkia, erityiskouluja, valmentavia koulutuksia tai ammatillisia erityisoppilaitoksia ei ole kuvattu lainkaan. Koulutustilastoista on nähtävissä, että yleisopetuksen opetusryhmissä opiskelevien erityisoppilaiden määrä peruskoulun puolella on inklusiotavoitteen mukaisesti kasvanut. Silti kokoaikaisesti erityisryhmissä opiskelevien oppilaiden määrä ei ole vähentynyt (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen 2014; myös Simola ym. 2015).

Vuonna 2013 nuorille suunnatun oppilaitosmuotoisen ammatillisen koulutuksen opiskelijoita oli yhteensä 131 820. Heistä 16 prosentilla, eli lähes 22 000 opiskelijalla, on erityisopetuspäätös. (Tilastokeskus 2015.) Erityisopetuspäätöksen myötä myös ammatillisen koulutuksen opiskelijoille laaditaan lakisääteisesti HOJKS, johon tulee kirjata heidän opinnoissaan tarvitsemat tukitoimet ja suun-

³ Kaikille oppilaille tarjottavan kasvatuksellisen ja opetuksellisen *yleisen tuen* lisäksi oppilaan on mahdollista saada jatkuvampaa ja yksilöllisempää *tehostettua tukea*, jota annetaan pedagogisen arvion ja sen pohjalta laadittavan oppimissuunnitelman mukaisesti. Jos tehostettu tuki ei riitä koulunkäynnin tukemisessa, oppilaalle tehdään *erityistä tukea* koskeva päätös. Tällöin oppilaalle laaditaan aina myös henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Opetushallitus 2015c.)

nitelma niiden toteuttamisesta. Suurin osa ammatillisesta erityisopetuksesta järjestetään tällä hetkellä yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa, yleisten opiskeluryhmien yhteydessä, erilaisia erityisopetuksen ja muun tuen käytäntöjä hyödyntäen. Näitä voivat olla esimerkiksi samanaikaisopetus, tilapäinen pienryhmittely, tukiopeetus, työvaltainen opetus ja muu opinnoissa annettava tuki ja ohjaus (Jauhola & Miettinen 2012). Nuorille suunnatun ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijoista 80 prosenttia (noin 17 400 opiskelijaa) opiskelee ammatillisten oppilaitosten yleisissä opiskeluryhmissä ja noin kuusi prosenttia oppilaitosten erityisryhmissä. Erilliset ammatilliset erityisoppilaitokset ovat kuitenkin säilyttäneet asemansa vaikeammin vammaisten henkilöiden koulutusta tarjoavina paikkoina (Hakala ym. 2013). Vuonna 2013 niissä opiskeli vajaa 2900 tutkintotavoitteisen koulutuksen opiskelijaa, joka on noin 13 prosenttia kaikista nuorille suunnatun ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijoista (Tilastokeskus 2015b). Tätä kirjoittaessani käynnissä on laaja ammatillisen koulutuksen rakenteellinen uudistus, jossa muokataan muun muassa tutkintorakenteita ja tutkintojen sisältöjä (Hallituksen esitys 12/2014). Tulen loppuluvussa palaamaan tähän pohtien tutkimustulosteni perusteella uudistuksen mahdollisia seurauksia.

2.2 Valmistavien ja valmentavien koulutusten kirjo

Yhdeksännän luokan jälkeen valtaosa nuorista jatkaa opintojaan toisen asteen koulutuksessa, ammatillisissa tai lukio-opinnoissa. Kaikki eivät kuitenkaan pääse heti peruskoulun jälkeen tutkintoon johtavaan koulutukseen, ja huoli koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta on 2000-luvulla siirtynyt peruskoulun jälkeisen nivelvaiheen tarkasteluun. Koko ikäluokan kouluttamisen tavoitteen vuoksi koulutuksen keskeyttämisen ja syrjäytymisen torjuminen on toimenpiteiden keskiössä. (Brunila 2012; Järvinen 2012; myös Suutari 2005; artikkelit IV ja V.) Eriytisesti peruskoulussa erityisopetuksessa opiskelleiden nuorten siirtymät toisen asteen koulutukseen voivat aiemman tutkimuksen mukaan olla ongelmallisia (ks. Yates & Roulstone 2013; Niemi ym. 2010; Lappalainen & Hotulainen 2007; Båtevik and Myklebust 2006; Jahnukainen and Helander 2007; Jahnukainen 2001a; artikkelit I ja IV). Vuonna 2013 lanseeratussa nuorten yhteiskuntatakuussa konkretisoitiin tarve järjestää *jotakin* koulutusta kaikille peruskoulun ja toisen asteen välissä koulutuksen ulkopuolelle jääneille nuorille. Yhteiskuntatakuun niin kutsuttu koulutustakuu pyrkii vastaamaan tähän tarpeeseen takaamalla jokaiselle peruskoulun päättäneelle koulutuspaikan joko lukiossa, ammatillisessa oppilaitoksessa, oppisopimuksessa tai muunlaisessa paja- tai kuntoutustyyppisessä koulutuksessa. (Esim. työ- ja elinkeinoministeriö 2012.)

Huoli tiettyjen nuorten riskistä ajautua oppivelvollisuuden päätyttyä väärille raiteille ei ole kuitenkaan uusi, mistä kertovat muun muassa pohdinnat apukoulua käyneiden nuorten elämäntulon uhista vuodelta 1947:

”... (O)n koulunsa päättäneellä apukoululaisella aina monin kerroin suuremmat vaarat kuin muilla nuorilla jäädä ilman kasvattavaa toveriseuraa ja hyviä harrastuksia sekä ilman ammatillista jatkokoulutusta (...) Hän (nuori) joutuu suunnitelmattomasti hapuilemaan toimeentuloa ja sopivaa ammattia etsiessään ajautuu helposti epäonnistumisesta toiseen. Lopuksi hän ei enää pysty eikä haluaakaan huolehtia itsestään.”

(Vajaakykyisten lasten huoltokomitean mietintö 1947, 43)

Vastauksena näihin huoliin on vuosikymmenien kulussa muotoutunut erilaisista ohjauksellisista, valmistavista, valmentavista ja kuntouttavista toimenpiteistä koostuva nivelvaiheen koulutusten kenttä, johon myös erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjä nuoria ohjataan peruskoulun jälkeen (artikkeli I). Erityisopetuksena järjestettävien nivelvaiheen koulutusten tausta paikantuu 1970-luvulla ammatillisissa erityisoppilaitoksissa aloittaneisiin, etupäässä kehitysvammaisille nuorille suunnattuihin ammattiopetukseen valmentaviin lyhytkestoisii kursseihin (ks. Pitkänen & Öhberg 1992). Näihin kokeilukoulutuksiin pohjautuu myös tässä tutkimuksessa lähemmin tarkasteltu, vuonna 1999 opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti vakiinnutettu *Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus* (Opetushallitus 2010a) ja sen *ammattilliseen peruskoulutukseen* valmentava suuntautuminen, eli AVA-koulutus⁴. Vammaisten valmentavan koulutuksen toinen suuntautumisvaihtoehto on ollut *työhön ja itsenäiseen elämään* valmentava TYVA-koulutus. Vammaisten valmentavassa koulutuksessa opiskeli vuonna 2012 yhteensä 2839 opiskelijaa (Smahl 2012).

AVA- ja TYVA-koulutusten lisäksi muita vakiintuneita ammatilliseen koulutukseen valmistavia koulutuksia ovat olleet *Maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen valmistava koulutus* (MAVA, Opetushallitus 2008), *Ammattilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus* (Ammattistartti, Opetushallitus 2010b) ja *Kotitalousopetus*. Nämä peruskoulun ja toisen asteen väliseen nivelvaiheeseen sijoittuvat valmistavat koulutukset olivat tutkimuksen toteutusajankohtana jakautuneet eri kohderyhmille suunnatuiksi koulutuksiksi.

Valmistavien koulutusten avulla on pyritty valmistamaan, valmentamaan, kuntouttamaan ja ohjaamaan opiskelijoita ammatilliseen peruskoulutukseen tai työelämään tarjoamalla heille mahdollisuus selkiyttää omia tavoitteitaan ja parantaa opiskelu- ja työelämävalmiuksiaan (Opetushallitus 2015a). Sekä AVA- että TYVA-opinnoissa tavoitteena on ollut opetussuunnitelmaa seuraten hankkia ja kehittää ammatillisessa koulutuksessa, työelämässä ja itsenäisessä elämässä tarvittavia valmiuksia kuntoutumisen ja opiskelun avulla. Opinnot on toteutettu kokonaisuudessaan erityisopetuksena, henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) ohjaamana (laki 630/1998) ja niiden voi nähdä olleen kiinteä osa ammatillista erityisopetusta, vaikka ne eivät olekaan olleet tutkintoon johtavaa koulutusta (Miettinen 2008). AVA-koulutuksessa opiskelijan

⁴ AVA- ja TYVA-koulutuksista on käytetty myös nimiä Valmentava I ja Valmentava II.

päättävöitteena on ollut opiskelijan kiinnostusta ja edellytyksiä vastaavaan ammatilliseen koulutukseen ja työelämään suuntautuminen. Sen sijaan TYVA-koulutuksessa, kaikista muista valmistavista koulutuksista poiketen, tavoite on ollut itenäistyä elämän eri osa-alueilla ja valmentautua työhön ammatilliseen koulutukseen siirtymisen sijaan. Eroista huolimatta molemmissa valmentavissa koulutuksissa on käytetty kuitenkin samoja opetussuunnitelman perusteita, joiden tavoitteista osa on ollut yhteisiä, osa eriytyneitä.

Valmistavat koulutukset voivat yhtäältä näyttäytyä miettimispaikkoina, eräänlaisena välitilana, toisaalta turvaverkon venyttämisenä tarjoten opiskelijalle vuoden lisäaikaa tiiviin ohjauksen piirissä. Näistä koulutuksista eteneminen tutkintoon johtavaan koulutukseen tai työelämään ei ole ollut kuitenkaan itsestään selvää, vaikka se onkin kirjattu koulutusten viralliseksi päättävöitteeksi (ks. esim. Selkivuori 2015, 114–120; Järvinen & Jahnukainen 2008). Esimerkiksi vuonna 2012 vammaisten valmentavan koulutuksen suorittaneista opiskelijoista vajaa 70 prosenttia sijoittui *johonkin* koulutukseen valmentavan vuoden jälkeen (Smahl 2012).

Valmistavista koulutuksista tehdyissä selvityksissä on todettu koulutusten eriytymisen eri kohderyhmille suunnatuiksi koulutuksiksi olevan osin keinotekoista, ja että opiskelijat eivät olisi aina sijoittuneet itselleen parhaiten sopivaan koulutukseen (Aho 2012; Smahl 2012; myös artikkeli I). Ammatillisen koulutuksen uudistuksen ohessa toteutettiin hiljattain valmistavien ja valmentavien koulutusten laajamittainen uudistus, jossa koulutukset yhdistettiin elokuusta 2015 lähtien. Niin kutsuttu VALMA-koulutus (*Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava koulutus*) kattaa nykyisellään kaikki muut valmistavat ja valmentavat koulutukset ainoastaan TYVA-koulutuksen jäädessä yhdistymisen ulkopuolelle omaksi TELMA-koulutukseksi (*Työhön ja itsenäiseen elämään valmentava koulutus*). Tuottaessani tutkimusaineistoa tätä uudistusta ei ollut vielä toteutettu, mutta tulen loppuluvussa pohtimaan tutkimustulosteni ja uudistuksen välisiä yhteyksiä.

3 TUTKIMUKSEN PAIKANTAMINEN

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni suhdetta niihin teoreettisiin keskusteluihin, joihin haluan osallistua tutkimuksellani. Tämän lisäksi esittelen hyödyntämäni tutkimusmetodologiaa. Aloitan luvun kuvaamalla tutkimukseni tehtävän ja siihen kiinnittyvät tutkimuskysymykset.

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen kysymykset

Tarkastelen tutkimuksessani peruskoulun jälkeen – ammatillisen ja ammatilliseen koulutukseen valmentavan koulutuksen yhteydessä – järjestettävää erityisopetusta ja opiskelijoiden asemaa koulutusten käytännöissä. Tutkimukseni kohdistuu niihin koulutuksellisiin prosesseihin, joissa erityistä tukea ja erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjä opiskelijoita määritellään. Tutkin lisäksi nuorille mahdollistuvia koulutuspolkuja ja niissä muotoutuvia koulutusvalintoja ja subjektiviteetteja. Vastaan tutkimuskysymyksiini monipaikkaisen etnografisen aineiston avulla. Tämä mahdollistaa sen, että voin tarkastella kutakin tutkimuskysymystä erilaisen aineistojen ja analyttisten näkökulmien lävitse. Tutkimustehtäväni tarkentuu kolmeksi tutkimuskysymykseksi seuraavasti:

1. Miten erityisen tuen tarvetta ja opiskelijan asemaa määritellään ammatillisessa ja valmentavassa koulutuksessa? (Artikkelit I ja II, myös artikkeli IV)
2. Miten nuorten aikuisten koulutuspolut ja -valinnat sekä koulutukselliset subjektiviteetit muotoutuvat erityisopetuksen käytännöissä? (Artikkelit IV ja V, myös artikkelit I ja II)
3. Miten erilaiset pedagogiset käytännöt rajoittavat ja mahdollistavat erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen opiskelijoiden osallisuutta oppimiseen ja opiskeluun? (Artikkeli III, myös artikkelit II ja V)

3.2 Teoreettista ymmärrystä rakentamassa

Teoreettinen ymmärrykseni rakentuu erilaisten tutkimusperinteiden ja niissä muotoiltujen käsitteiden varaan. Olen hyödyntänyt tarkastelussani koulutus-sosiologian, yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen, nuorisotutkimuksen ja sukupuolentutkimuksen teoretisointeja, jotka ovat jo itsessään monitieteisiä lähestymistapoja. Katson teoreettisen moniäänisyyden nivoutuvan monipaikkaiseen etnografiseen metodologiaan hyvin: tutkimusaihetta tarkastellaan useista näkökulmista käsin, ja teoreettista kirjallisuutta kuljetetaan mukana läpi tutkimusprosessin. Tässä alaluvussa avaan niitä keskeisimpiä teoreettisia näkökulmia ja keskusteluja, joihin tutkimukseni kiinnittyy. Esittelen, miten olen käyttänyt käsitteitä ja minkälaista tietoteoreettista ymmärrystä näen näiden käsitteiden taustalla olevan.

Tutkimukseni tietoteoria paikantuu pitkälti jälkistrukturalistisiin teoretisointeihin ja ne ovat määrittäneet sitä, mihin tutkimukseni kohdistuu. Kiinnostukseni on diskursiivisesti rakentuneissa erityisopetuksen käytännöissä (Alhanen 2007; Hall 2001; Foucault 2000/1975) ja niihin kiinnittyvissä merkityksenannoissa sekä kerrotuissa ja kulttuurisesti jaetuissa kokemuksissa (esim. Tamboukou 2008; Davies 2004). En tarkoita diskurssilla ainoastaan puhuttua tai kirjoitettua kieltä vaan viittaan sillä erilaisissa historiallisissa ja yhteiskunnallisissa konteksteissa muotoutuneihin totuusjärjestelmiin. Asiat saavat merkityksensä diskurssissa, jotka puolestaan säätelevät ja määrittelevät sitä, mitä pidetään kulloinkin tietona: diskurssit siis tuottavat tiedon kohteita. (Foucault 1980, 112, 131; Hall 2001, 72–73.) Tässä tutkimuksessa tiedonintressi on kohdistunut esimerkiksi siihen, minkälaisista osatekijöistä poikkeavuutta ja erityisen tuen tarvetta selittävä medikaalinen yksilödiskurssi koostuu. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, minkälaiset ehdot rakentavat nuorille ja koulutuksen ammattilaisille mahdollisuuksia kertoa asioista tietynlaisina erityisopetuksen käytännöissä. Tulkitsen heidän kertomaansa sosiaalisena käsikirjoituksena, yhtenä kullekin diskurssille mahdollisena kertomuksena (esim. Popoviciu ym. 2006). Ymmärrän myös kokemuksen kulttuurisissa käytännöissä rakentuneena ja sosiaalisesti jaettuna (ks. Davies & Davies 2007; Kelhä 2009, 33). Tästä kirjoitan erityisesti artikkeleissa IV ja V, joissa analysoidaan erityisluokalla ja valmentavassa koulutuksessa opiskelleiden nuorten aikuisten kerrontaa koulutusvalinnoista ja -kokemuksista. Eri aikoina, eri paikoissa peruskouluaan käyneiden nuorten aikuisten kerronnan samankaltaisuus on yllättänyt ja herättänyt kysymään, miten heidän kerrontansa on rakentunut erityisopetuksen käytännöissä.

Yhteiskuntatieteellinen vammaistutkimus (*sosiaalinen vammaistutkimus*, *Disability Studies*) on monitieteinen tutkimuskenttä, joka pitää sisällään tieteenfilosofisilta lähtökohdiltaan erilaisia suuntauksia. Tutkittaessa erityisopetusta vammaistutkimuksen näkökulmista on ensisijaisesti asetuttu katsomaan yhteiskunnallisten rakenteiden – esimerkiksi koulutusjärjestelmän – sisäisiä määrittelyjä, luokitteluja ja niiden tuottamia seurauksia toimijoille (esim. Kivirauma 2015). Näkökulma eroaa olennaisesti erityispedagogiikasta, jossa on tyypillisesti kohdistettu katse yksilöön ja hänen vaikeuksiinsa tai tuen tarpeisiinsa, ja tutkimuksella on pyritty etsimään ratkaisuja puutteiden korjaamiseen tai paikkaamiseen (esim. Corbett 1996; Oliver 1996; Shakespeare 2006; Vehkakoski 2006a; Vehmas 2005). Vammaistutkimuksessa yksilön vamman (*impairment*) tai tuen tarpeiden ei nähdä ensisijaisesti määrittävän hänen subjektiviteettiaan tai tekevän hänestä vammaista. Epistemologisista lähtökohdista riippuen vammaisuuden sosiaalisissa tulkinnoissa painotetaan joko materiaalis-taloudellis-poliittisten käytäntöjen vammaisia ihmisiä syrjäyttäviä vaikutuksia (esim. Oliver 1996) tai sitten vammaisuuden saamia kulttuurisia ja yksilöllisiä merkityksenantoja (esim. Gabel 2005; Thomas & Loxley 2001; Slee 1997). Vammaistutkimuksen kentällä haetaan kuitenkin jatkuvasti uudenlaisia tapoja käsitteellistää vammaisuutta ja siihen kiinnittyviä muita yhteiskunnallisia kysymyksiä (esim. Goodley 2014; Simmons, Blackmore & Bayliss 2008). Yhteistä eri lähestymistavoille on, että vammaisuuden nähdään rakentuvan yhteiskunnallisissa ja kulttuurisissa käytännöissä ja käsityksissä (ks. Vaahtera 2012). Lisäksi keskeistä on (myös muiden) eron ulottuvuuksien huomioiminen, tunnustaminen sekä sen tarkasteleminen, miten nämä vaikuttavat ihmisten arjessa. Koulun käytäntöjä tarkasteltaessa esimerkiksi erilaiset opetusjärjestelyt voivat yhtäältä joko ”vammauttaa” yksilöitä tehden heidän opiskelunsa mahdottomaksi tai toisaalta kutsua mukaan ja mahdollistaa osallisuuden opiskeluun ja kouluyhteisöön (ks. Mietola 2014, 235–243).

Yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen teoretisoinnit ovat rajanneet lähestymistapaani ammatillisen koulutuksen ja erityisopetuksen kentällä. Tämä on johtanut tutkimaan lähemmin esimerkiksi sitä, kuinka opiskelijat ja opettajat asettuvat koulutusjärjestelmän heille tarjoamiin paikkoihin ja kuinka he toimivat erityisopetuksen käytäntöjen puitteissa. En ole ollut kiinnostunut opiskelijoiden ja opettajien ”pään sisään” menevistä tekijöistä, kuten diagnooseista ja niiden paikkansapitävyydestä. Siksi en esimerkiksi haastattelujen aikana pyytänyt nuoria nimeämään heidän vammojaan tai muita erityisopetus päätöksen taustalla olevia syitä – sen sijaan osa haastateltavista itse nosti nämä esiin haastattelun aikana. Ratkaisustani huolimatta en kuitenkaan vähättele tai kiistä vammojen ja muiden diagnoosien mahdollisia merkityksiä yksilöille itselleen (ks. myös Mietola 2014; artikkeli IV).

Yksi tutkimukseni keskeinen käsite – ja myös tutkimuskohde – on *erityisen tuen tarve* (*special educational need*). Tämä käsite on otettu käyttöön erityisopetuksen kentällä korvaamaan leimaavammaksi koettuja erilaisia vammamäärittäviä sisältäviä termejä ja myös erityisoppilaan käsitettä. Simo Vehmaksen (2010, 88) mukaan termimuutokset heijastelevat yleisempää (vammais)poliittista ja ideologista siirtymää yksilö-medikalistisesta erilaisuuden ymmärtämisestä kohti vammaisuuden sosiaalista tulkintaa. Koulutussosiologisessa erityisopetuksen tutkimuksessa on kuitenkin todettu, että käsitteellinen muutos ei ole purkanut erityisen tuen tarpeen käsitteen leimaavuutta (Mietola 2014; Teittinen 2008; Baker 2002). Näin ollen erityisen tuen tarve ja siitä seuraavien toimenpiteiden nähdään kohdistuvan edelleen yksilöön ja hänen ominaisuuksistaan nouseviin tarpeisiin (Vehmas 2010; Youdell 2006a). Käsitettä käytetäänkin usein synonyymina yksilön poikkeavuudelle – paitsi silloin kun puhutaan erityisen lahjakkaista oppilaista (esim. Niemi & Mietola 2014; Vehmas 2010). Erityisen tuen tarvetta on kuitenkin mahdollista tarkastella *sinänsä*, ja se mitä sillä kulloinkin tarkoitetaan, voidaan määritellä ainoastaan suhteessa hyvinä, tavoiteltavina ja tarpeellisinä pidettyihin oppimistuloksiin ja muihin opiskelijoille asetettuihin tavoitteisiin (Vehmas 2010, 91; Wilson 2002). Nämä taas vaihtelevat niin yhteiskunnasta ja kulttuurista kuin koulutuspoliittisista linjauksista toisiin. John Wilson (2002) on esittänyt, että erityisen tuen tarpeen käsitteeseen suhtaudutaan kuitenkin ikään kuin kaikki jakaisivat yhtenäisen näkemyksen siitä, mitä sillä tarkoitetaan. Erityisen tuen tarpeella saatetaan viitata suureen joukkoon erilaisia vammoja ja oppimisvaikeuksia koskevia diagnostisia kategorioita, mutta käsitteen merkitys jää kuitenkin erittelemättömäksi ja epämääräiseksi (ks. myös Vehmas 2010; Saloviita 2006b; Slee 1997). Ymmärrän erityisen tuen tarpeen, mutta myös vammaisuuden käsitteinä, joita ylläpidetään ja vahvistetaan kielessä jatkuvan toiston kautta (ks. Butler 1999, sukupuolen käsitteestä; Mietola 2014; Mehan 2001; Adams, Swain & Clark 2000) ja niiden saamat merkitykset ovat monitahoisia ja diskursiivisesti rakentuneita (Grue 2011; Lalvani 2013). Tutkimuksessani erityisen tuen tarpeen suhteutumisen ideaalin opiskelijasubjektin käsitteeseen on mielenkiintoinen (ks. artikkeli I), kun tarkastelen sitä, minkälaiset positiot ja koulutusvalinnat nähdään ideaaleina erityistä tukea tarvitseviksi nimetyille opiskelijoille.

Yllä kuvatun johdosta käytän tutkimuksessani pääosin käsitettä *erityistä tukea tarvitseväksi nimetty* kirjoittaessani niistä nuorista, joilla on erityisopetuspäätös. Haluan ottaa tällä kantaa kategorisointien ja nimeämisten sopimuksenvaraisuuteen tekemällä ne näkyväksi alleviivaamalla nimeämisprosessia. Paikoin kirjoitan vain nuorista, koska tiedostan erityisyys-sanan ympärillä vellovan problematiikan, enkä halua omassa työssäni uudelleen kategorisoida nuoria jossakin tietyssä tarpeessa oleviksi. Pikemminkin pyrin purkamaan olemassa olevia kategorisointeja. Toisinaan kirjoitan erityisopetuspäätöksellä opiskelevista opiskelijoista. Eri-tyinen tuki ja erityisen tuen tarve ovat tämänhetkisissä koulutuspoliittisissa do-

kumenteissa käytössä olevia käsitteitä, paikoin käytetään yhä myös erityisoppiin tai erityisopiskelijan käsitettä. Nämä käsitteet esiintyvät tässä tutkimuksessa sikäli, kun viitataan esimerkiksi koulutuspoliittisiin linjauksiin tai institutionaaliin määrityksiin.

Yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen piirissä ”äänen antamisen” keskustelu on ollut tärkeä: sen avulla on pyritty tarjoamaan vaihtoehto sille hegemoniselle diskurssille, jossa vammaisuus rakentuu normaalille kyvykkyydelle vastakohtaiseksi poikkeavuudeksi. Kuten feministisessä tutkimusperinteessä, myös vammaistutkimuksessa äänen antaminen on nähty marginalisoituja ryhmiä voimauttavaksi siksi, että vammaiset ihmiset ovat usein heitä koskevista asioista sivustaseuraajia ja heidän puolestaan tietävät ja käyttävät ääntä muut perheenjäsent tai ammattilaiset. (Ashby 2011; Shah & Priestley 2011; myös Olli 2014.) Toisaalta äänen antamista on myös kritisoitu valta-asetelmia vahvistavana metaforana, jossa tietäjän positiossa oleva tutkija kumartuu tutkittavan puoleen ääntä tarjoten. Siksi en olekaan pyrkinyt tavoittamaan tutkimukseeni osallistuneiden henkilöiden ”autenttista ääntä”, vaan kuulemaan tutkittavia (esim. Mietola 2014, 238–239; Hakala & Hynninen 2007) ja tuomaan esiin tulkintojen moninaisuutta ja moniäänisyyttä (ks. Jackson & Mazzei 2012).

Subjektifikaatio, toimijuus ja valinnat

Olen hyödyntänyt *subjektifikaation* ja *toimijuuden* käsitteitä tarkastellessani erityisopetuksen käytännöissä rakentuvia koulutuspolkuja, koulutusvalintoja ja niihin kiinnittyviä neuvotteluja (erityisesti artikkelit IV ja V). Subjektifikaatiolla tarkoitetaan subjektin muotoutumisen prosessia, jossa rakentuu ymmärrys itsestä, siitä kuka olen ja kuka minusta voi tulla (ks. artikkeli V; Ikävalko 2013; Davies 2006). Subjektia ei kuitenkaan nähdä yhtenäisenä eikä pysyvänä vaan jatkuvasti muuttavana ja diskursiivisesti rakentuvana: tiedon ja vallan käytäntöjen säätelemänä mutta samanaikaisesti niiden mahdollistamana ja aktiivisena (esim. Youdell 2006b; Richardson & St. Pierre 2005; Butler 1997; Hall 2001; Foucault 1982). Subjektifikaatio on ollut hyödyllinen työkalu analysoidessani nuorille tarjoutuvia positioita ja subjektiviteetteja osana koulutusvalintoja ja niiden ympärillä käytäviä neuvotteluja (esim. Benjamin 2002; Hall 2001). Esimerkiksi koulutustoiivojen ja -valintojen tarkastelun kohdalla olen analysoinut haastattelukerrontaa, jossa opiskelijat ovat kuvanneet omaa asemoitumistaan valintaneuvotteluissa ja mahdollisia muutoksia siinä. Ajatus subjektiviteetin rakentumisesta koulutuksen sosiaalisissa ja kulttuurisissa käytännöissä eroaa erityisopetuksen yksilö-medikalistisen mallin lähestymistavasta, joka selittää yksilön toimintaa pitkälti hänen biologis-psykkisistä ominaisuuksistaan käsin (ks. Oliver 1996; Shakespeare 2006). Kuvaillessani subjektifikaatiokäsitteeseen liittyy myös ihmisten välisen vastavuoroisuuden ja keskinäisen riippuvuuden sekä toimintaa ohjaavien normien sosiaalisen rakentumisen tunnustaminen (Butler 2001; Davies 2006).

Filosofi Judith Butler (2001, 26) kirjoittaakin, että kuvaus itsestä ei ole koskaan kokonaan kertojan itsensä eikä pelkästään häntä varten, sillä se rakentuu sosiaalisten, ajassa muuttuvien normien varaan. Näin myös esimerkiksi erityisopetukseen liittyvät käsitteet, kuten erityisen tuen tarve tai vammaisuus, saavat merkityksensä diskursseissa rakentuvina ja sosiaalisesti jaettuina.

Toimijuudella on viitattu usein yksilön kykyyn toimia, tehdä valintoja ja edetä niiden mukaisesti (esim. Ahearn 2001). Näin ymmärrettynä käsitteen tausta kiinnittyy modernin ajattelun ihanteeseen yksilöstä autonomisena, vakaana ja järkevänä olentona, jonka toimijuus olisi sekä sisäsyntyinen että kyseenalaistamaton osa ihmistä (esim. Rainio 2010, 5). Toimijuutta onkin pidetty jopa synonyymina vapaalle tahdolle. Tällainen käsitys toimijuudesta on rajoittunut kuitenkin koskemaan vain joitakin, iän, kykeneväisyyden, kulttuurisen taustan, sukupuolen ja ihonvärin suhteen rajattuja henkilöitä, joille toimijuus on kulloinkin nähty mahdollisena (Paju 2013). Vaikka yksilökeskeistä toimijuuskäsitystä on tutkimuksen piirissä haastettu jo pitkään, on yksilön autonomisuuteen kiinnittyvä ideaali silti monien ihmisen toimintaa kuvaavien arkisten käsitysten pohjalla. Esimerkiksi puhuttaessa ”valinnoista” oletetaan perinteisesti yksilö, jolla joko on tai ei ole kykyä tehdä valintaa (esim. Brunila 2009). Laura Ahearn (2001, 130) on todennut, että toimijuus ei tyhjenny koskaan vapaaseen tahtoon eikä vastustamiseen. Sen sijaan hän ehdottaa, että toimijuuden tutkimuksen tulisikin keskittyä erilaisten sosiaalisesti rakentuneiden toimijuuden muotojen analyysiin.

Tämän tutkimuksen kannalta keskeistä on, että ajankohdan uusliberalistinen koulutuspolitiikka korostaa voimakkaasti kaikille avoimien koulutusvalintojen mahdollisuutta. Siksi pidän tärkeänä tuoda esiin koulutusvalintoja ja valintoihin kietoutuvia, toimijuutta rakenteistavia tekijöitä (ks. Gordon 2005, 114–115; myös Aapola, Gonick & Harris 2005), kuten erityisopetustaustaa, vammaisuutta, sukupuolta, ikää, etnistä taustaa tai yhteiskuntaluokkaa. Tarkastelen nuorten toimijuutta aina osittain koulutuksen rakenteisiin kiinnittyneenä – niiden mahdollistamana, rajaamana ja sosiaalisesti paikantuneena (esim. Evans 2007; Lahelma 2005). Yhdyn Anna Pauliina Rainion (2010, 15) näkemykseen siitä, että toimijuuden käsitteen vahvuus on sen monitahoisuudessa ja ristiriitaisuudessa: sitä ei voi tyhjentää yksinomaan yksilölliseen tai sosiaaliseen tulkintaan ihmisen toiminnasta ja kehityksestä. Myös Elina Paju (2013, 202) haastaa toimijuuden määritelmällään yksilölähtöistä toimijuuskäsitystä. Hän esittää ihmisen olevan aina osallinen toimintaan, muttei yksin sitä tekevä, jolloin ihmisyyteen (ja siis myös toimijuuteen) kuuluu sidoksellisuus, kiinnikkeisyys ja riippuvuus.

Erilaisissa vuorovaikutussuhteissa rakentuva toimijuuskäsitys on ollut hedelmällinen oman analyysini kannalta, sillä esimerkiksi vammaisten henkilöiden kohdalla päivittäisen avun tarve ja tuen käytäntöjen kohteena oleminen voi jo lähtökohtaisesti haastaa autonomisen toimijuuden ideaa. Siksi toimijuus sellaisena, joka pitää sisällään ajatuksen jaetusta ja yhdessä rakennetusta toiminnasta on

auttanut tulkitsemaan nuorten haastattelukerrontaa. Tämä konkretisoituu tutkimukseni analyysissä esimerkiksi niissä kohdissa, joissa nuoret neuvottelevat koulutusvalinnoistaan ja ratkaisuihistaan heitä ohjaavien aikuisten kanssa ja samalla (uudelleen)käsitteellistävät omaa toimintaansa ja toimijuuden tuntoa (artikkelit IV ja V; ks. myös Gordon & Lahelma 2002). Tällöin toimijuus voidaan ymmärtää jatkuvana irrallisuuden ja riippuvuuden välisenä tasapainotteluna, joka muuttaa muotoaan sosiaalisesta tilanteesta toiseen (Rainio 2010; Evans 2007). Ne käytännöt, jotka tuottavat ja muokkaavat subjekteja ovat myös niitä, jotka mahdollistavat toimijuuden.

Tutkimukseni fokuksessa ovat myös koulutuksen siirtymävaiheissa tehdyt *koulutusvalinnat*. Ajankohdan koulutuspoliittisena tavoitteena ovat suoraviivaiset ja nopeat koulutussiirtymät. Esimerkiksi parhaillaan työn alla olevien ammatillisen koulutuksen ja valmentavien koulutusten uudistusten avulla pyritään nimenomaan jouduttamaan koulutussiirtymiä ja työelämään siirtymistä (Hallituksen esitys 12/2014). Valmentavat koulutukset toimivat tässä eräänlaisena virallisenä välitulana, jossa koulutussiirtymä pyritään institutionalisoimaan ja ”ottamaan haltuun” (artikkeli I). 2000-luvulla julkaistussa siirtymätutkimuksessa on kuitenkin puhuttu poukkoilevista, katkonaisista ja häilyvistä siirtymistä, jotka eivät usein noudata tasaista etenemistä koulutustasolta toiselle (esim. Henderson ym. 2007; Lahelma 2003). Myös nuorten siirtymät koulutuksesta työelämään ovat monimutkaistuneet ja pidentyneet työmarkkinoiden muutosten seurauksena, sillä työtä ei ole tarjolla (ainakaan) ilman perusopetuksen jälkeistä koulutusta (ks. Järvinen 2012; Aapola ym. 2005; Aapola & Kaarninen 2003). Etenkin erityisopetustaustaisten nuorten ja nuorten aikuisten koulutusvalinnat ja -siirtymät ovat usein monimutkaisia: koulutuksia keskeytetään ja työnsaanti on hankalaa (esim. Lappalainen & Hotulainen 2007; Jahnukainen & Helander 2007; Båtevik & Myklebust 2006; Baron, Riddell & Wilson 1999). Tarkastelen siirtymävaiheissa tehtyjä koulutusvalintoja pääosin nuorten kerrontaa ja heidän oman koulutuspolkunsu tulkintaa analysoiden. Kiinnostukseni on siinä, miten nuoret ovat neuvotelleet valinnoistaan.

Koulutusvalinnat esitetään usein aikuistuvan nuoren itsenäisinä valintoina ja niiden merkitystä – mutta myös velvollisuutta tehdä valinta – korostetaan nuorille (ks. Lappalainen, Mietola & Lahelma 2010). Itsevastuullisuutta korostettaessa vastuu valintojen onnistumisesta ja mahdollisesta epäonnistumisesta jää usein nuorelle itselleen (Kurki & Brunila 2014; Ahola & Galli 2010; Suutari 2005; Gordon & Lahelma 2002). Erityisopetuksen käytännöissä koulutusvalintojen tekeminen on tyypillisesti tuettu prosessi, jossa nuori neuvottelee valinnoistaan opinto-ohjaukseen osallistuvien aikuisten kanssa. Aiemmissa tutkimuksissa on tuotu esiin, että ammattilaisten näkökulmat ja asiantuntijuus korostuvat näissä neuvotteluissa lasten ja nuorten omien näkemysten sijaan (Mietola 2010; Niemi

ym. 2010; Vehkakoski 2006a; ks. myös Lalvani 2013). Tässä tutkimuksessa koulutusvalintoja tarkastellaan erityisopetuksen käytäntöihin kiinnittyvinä ja niissä muotoutuvina.

Toimijuutta ja koulutusvalintoja rakenteistavien eron ulottuvuuksien tarkastelu on rajattu tutkimuksessani ensisijaisesti koulutuksen käytännöissä muotoutuvan erityisen tuen tarpeen/vammaisuuden/poikkeavuuden ja normaaliuden/tavallisuuden välisen eron tarkasteluun (ks. myös Mietola 2014). Valinta on tietoinen ja tein sen siksi, että halusin keskittyä analysoimaan tarkemmin nimenomaan erityisen tuen tarpeen kategoriaa, sen sisällään pitämiä määrittäviä ja niiden suhdetta normaalina pidettyyn. Sukupuoli, yhteiskuntaluokka sekä etninen ja kulttuurinen tausta olisivat myös kiinnostavia lähtökohtia tarkastelulle, sillä pojat, maahanmuuttajataustaiset ja alemman sosioekonomisen tason perheistä tulevat lapset ja nuoret ovat ylliedustettuina erityisopetuksessa (ks. esim. Kirjavainen ym. 2013; Niemi ym. 2010; Tomlinson 2008; 2001; Kivirauma ym. 2006). Lähestymistapani on ollut sikäli intersektionaalinen, että analyysin kohteena ovat olleet myös sukupuoleen ja yhteiskuntaluokkaan kiinnitettävät merkitykset ammatillisen koulutuksen käytännöissä (artikkeli III), ja kirjoittaessamme Tuuli Kurjen kanssa valmistavista koulutuksista tarkastelimme erityisen tuen tarpeen, sukupuolen (artikkeli IV) ja maahanmuuttajataustan (artikkeli I) merkityksiä koulutusvalintojen rakentumisessa.

Inkluisio, osallisuus ja pedagogiset käytännöt

Erityisopetuksen tutkimuksessa viime vuosikymmeninä keskeiseksi muodostuneella ja tiuhaan käytetyllä *inklusion* käsitteellä, on yhteneväisyyttä nuorisotutkimuksen kentällä paljon tutkitun *osallisuuden* käsitteen kanssa (ks. Nivala & Ryyänen 2012). Tämän tutkimuksen kannalta osallisuudessa keskeistä on ollut tarkastella sitä, mihin käsitteellä viitataan juuri erityisopetuksen tutkimuksessa ja miten se suhteutuu inklusion käsitteeseen.

Salamancan sopimuksessa luonnosteltu käsitys koulutuksellisesta inklusiosta kääntää katseen oppilaasta kouluun ja kehottaa muokkaamaan koulujärjestelmää ja koulun käytäntöjä, jotta ne pystyisivät vastaanottamaan lapset erilaisine tarpeineen, taustoineen ja taitoineen (Unesco 1994; esim. Saloviita 2006a; Benjamin 2002). Monet erityisopetuksen tutkijat, kuten Gary Thomas ja Andrew Loxley (2001, 119) ovat tuoneet esiin, että inkluisio ei kohdistu ainoastaan erityistä tukea tarvitseviksi nimettyihin tai vammaisiin opiskelijoihin vaan pikemminkin se tarjoaa lähestymistavan, jossa kaikkia oppilaita voidaan arvostaa tasa-arvoisina ja kohdella kunnioittavasti sekä tarjota heille kunnollisia mahdollisuuksia koulunkäyntiin. Mel Ainscow ym. (2006, 23–27) ovat analysoineet inklusion käsitettä monitahoisesti ja esittävät, että olennaista inklusiiossa on sen taustalla olevien arvojen ja moraalisten argumenttien ymmärtäminen ja niiden tuominen arjen toi-

mintaan: esimerkiksi politiikkaan ja (koulutuksen) käytäntöihin. Yhdeksi inkluusiiviseksi arvoksi he nimeävät osallistumisen (participation). Tulkitsen heidän näkemyksensä osallistumisesta lähentyvän suomenkielistä osallisuuden käsitettä, sillä he kuvaavat osallistumista yhdessä olemisena ja tekemisenä, hyväksytyksi tulemisena sekä sitoutumisena ja osallistumisena yhteiseen päätöksentekoon. Tällöin inkluusiolla tarkoitetaan esimerkiksi sellaisia prosesseja, jotka tukevat opiskelijoiden osallisuutta (participation) oppimiseen, paikalliseen kouluyhteisöön ja koulun kulttuureihin, samanaikaisesti ulossulkemista torjuen. (Emt. 24–25.) Yllä olevissa määritelmissä näkyy mielestäni inkluusion ja osallisuuden sidoksellisuus, jolloin inkluusio voi tarkoittaa samanaikaisesti sekä kaikille tasa-arvoista koulutusta että kollektiivista mukaan kuulumista – sekä koulun käytännöissä että laajemmin yhteiskunnassa (ks. Thomas & Loxley 2011, 118). Nira Yuval-Davies (2006, 198–199) esittää, että mukaan kuulumista (belonging) tulisi tarkastella aina monella tasolla: sekä sosiaalisten asemien, jäsenyyden tunteen että yhteiskunnallisten arvojen tasolla.

Tutkimuksessani tarkastellaan osallisuutta myös oppimisen kannalta: miten ammatillisen koulutuksen *pedagogiset käytännöt* mahdollistavat tai rajoittavat osallisuutta oppimiseen ja opiskeluun? Pohdin, miten pedagogisilla käytännöillä – tavoilla suunnitella, järjestää ja toteuttaa opetusta – voidaan edesauttaa tai hankaloittaa osallisuutta. Erityisopetuksen kontekstissa kysymys oikeudesta oppimiseen ja oppimisessa tarvittavan tuen saamiseen koskee olennaisesti kaikkia opiskelijoita. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, miten pedagogiset käytännöt voivat myös sulkea ulos tai tarjota vain osittaista osallisuutta oppimiseen (ks. esim. Helakorpi ym. 2014; Benjamin 2002; Jahnukainen 2001b). Inkluusiopolitiikan kohdalla pedagogiikan kehittämistä on pidetty keskeisenä, jotta kaikkien opiskelijoiden yhdessä opiskelu mahdollistuisi (Unesco 1994). Olen käyttänyt myös opetuksen ja opiskelun kehystämisen (framing) ja oppiaineiden ja niiden sisältöjen luokittelun (classification) käsitteitä analyysissa (ks. Bernstein 2000/1996). Tarkasteltaessa osallisuutta oppimiseen näen opetusjärjestelyiden ja oppiaineiden ryhmittelyn olevan keskeisessä asemassa etenkin ammatillisen koulutuksen kontekstissa, jossa opetus järjestetään tyypillisesti ammattiaineisiin ja yhteisiin aineisiin (ns. yleissivistävät aineet) ryhmiteltyinä.

3.3 Monipaikkainen etnografia erityisopetuksen tutkimuksessa

Kun lähdin suunnittelemaan väitöskirjatutkimusta, minulle oli selvää, että tutkimusotteeni olisi etnografinen. Olin hyödyntänyt etnografisia tutkimusmenetelmiä jo pro gradu -työssäni, jossa tarkastelin erontekoa ja tavallisuuden saamia merkityksiä peruskoulun alkuopetusluokassa, jossa puolella oppilaista oli erityisopetus päätös (Niemi 2008). Etnografinen metodologia ja siihen kiinnittyvät useat

eri aineistontuotannon tavat olivat mahdollistaneet koululuokan arjen monimutkaisuuden, moniäänisyyden ja ajoittaisen ristiriitaisuuden tutkimisen, ja siitä syystä halusin jatkaa tutkimuksen tekemistä samoin ottein.

Etnografiseen tutkimukseen liitetään usein sellaisia ominaispiirteitä kuin olo jollakin tutkimuskentällä, tutkijan osallistuminen ja havainnointi, erilaisten tutkimusmenetelmien käyttö ja tässä tietyssä kontekstissa – kentällä – rakentuvan toiminnan analysointi (esim. Paju ym. 2014; Rastas 2010; Falzon 2009; Tolonen 2001). Halusin tuottaa aineistoa monipuolisten menetelmien avulla, minkä on aikaisemmassa tutkimuksessa todettu mahdollistavan saman ilmiön hahmottamisen eri näkökulmista (esim. Palmu 2003). Määrittelenkin tutkimukseni etnografiseksi sillä perusteella, että tavoitteena oli kiinnostuksen kohteina olevien sosiaalisten ilmiöiden laaja ymmärrys ja tämän avulla kokonaisvaltaiseen laadulliseen analyysiin tähtääminen (esim. Huttunen 2010). Tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet etnografisessa tutkimusprosessissa osana aineistontuotantoa, eri konteksteissa, erilaisten aineistokokonaisuuksien ja kokemusten suodattamana (ks. Honkasalo 2011, 65–66). Etnografia ei siis tyhjene yksinkertaistavaan metodin käsitteeseen – se on lähestymistapa, jossa tietoteoreettiset ulottuvuudet ovat jatkuvasti tarkasteltavina (ks. esim. Salo 1999). Tällöin avautuu myös mahdollisuuksia katsoa tutkimuksen kohdetta laajempänä kokonaisuutena, esimerkiksi osana koulutuspoliittisia diskursseja.

Ajattelen etnografiaa metodologiana, jossa keskeistä on tutkijan refleksiivinen ote, herkkyyys kuunnella aineistoa ja tulla tietoiseksi kussakin tutkimuskontekstissa vallitsevista valtasuhteista (esim. Lappalainen ym. 2007; St. Pierre 1997). Olen kuitenkin joutunut pohtimaan, mitä etnografia juuri tässä tutkimuksessa tarkoittaa, sillä olen tuottanut aineistoani useilla eri ”kentillä”. Kentän käsitteellä on antropologiaan kiinnittyvässä etnografiassa perinteisesti viitattu paikkaan ”siellä jossakin”, johon tutkijat lähtivät aineistonkeruumatkoille pyrkien tutkimaan ja ymmärtämään tutkittavana olevaa itselleen vierasta kohdetta ikään kuin sisältä päin (esim. Paju ym. 2014; Falzon 2009). Koulun ja koulutuksen tutkiminen etnografian keinoin eroaa tästä perinteestä sikäli, että koulu on yleensä jokaiselle tutkijalle entuudestaan tuttu paikka, jota pyritään katsomaan läheltä, mutta uusin silmin (Hoikkala & Paju 2013; Lahelma & Gordon 2007). Delamont, Atkinson & Pugsley (2010) esittävät tämän tavoitteen olevan erittäin vaativa, ja siihen ei läheskään jokaisen kouluetnografian kohdalla ole päästy. Yhtenä etäännyttämistä helpottavana strategiana he tarjoavat sellaisen koulutuskontekstin valintaa, joka olisi tutkijalle itselleen mahdollisimman vieras. Omalla kohdallani toisen asteen ammatillinen koulutus – ja erityisesti miesenemmistöiset koulutusalat – oli suomalaisen koulutusjärjestelmän alueista se kaikkein vierain, joten tältä osin olen kokenut, että erityistä etäännyttämistä suhteessa kenttäkoulujeni kontekstiin en joutunut tekemään. Tulen myöhemmin avaamaan sitä, miten suhteeni oppilaitosten toimijoihin – nuoriin ja eri positioissa työskenteleviin aikuisiin – muotoutuivat.

Kentän käsitteestä käydään parhaillaan vilkasta metodologista keskustelua etnografista tutkimusta tehneiden tutkijoiden kesken. Näissä puheenvuoroissa on kyseenalaistettu muun muassa selkeärajaisen kentän olemassaolo ja sen tutkijasta riippumaton olemus. Samalla on korostettu tutkijan toimintaa kentän tuottajana ja kenttien rajaajana. (esim. Ikävalko & Kurki 2014; Mietola 2014; Falzon 2009.) Tästä huolimatta kenttä on usein edelleen jokin selkeästi rajattu tutkimuskonteksti, esimerkiksi yksittäinen koululuokka tai oppilaitos (esim. Paju 2013). Omassa tutkimuksessani näin ei ole. En ole nostanut niitä oppilaitoksia, joissa olen ollut tuottamassa aineistoa, sinänsä tarkastelun kohteeksi. Ne edustavat minulle paikkoja, joissa tutkin erityisopetuksen diskursiivisia käytäntöjä, eivät yhteisöjä, joiden struktuuria ja arkea haluaisin kuvata yksityiskohtaisesti. Tästä syystä en ole myöskään tuonut analyysiin mukaan kuvauksia kouluista fyysisinä paikkoina. Koulun ja muiden kasvatusinstituutioiden tilallisuutta ja muita materiaalisia elementtejä on tutkittu ja tutkitaan edelleen suomalaisissa etnografisissa tutkimuksissa paljon, ja nämä työt ovat olleet tärkeitä peilauspintoja omalle tutkimukselleni (esim. Hohti 2015; Paakkari 2015; Mietola 2014; Paju 2013; Souto 2011; Berg 2010; Lappalainen 2006; Tolonen 2001; Gordon, Holland & Lahelma 2000).

Ajattelen kentän käsitteen venyvän tarkoittamaan tutkimuskohdetta laajemmin, ja kysyn, mitä kaikkia osa-alueita, eräänlaisia osa-kenttiä tutkimuskohde pitää sisällään. Etnografinen kenttä ylittää tutkimuksessani niiden oppilaitosten rajat, joissa olen havainnointiaineistoa tuottanut. Se ulottuu kohtaamispaikkoihin, joissa tutkimukseen osallistuneita ihmisiä on haastateltu sekä siihen koulutus- ja yhteiskuntapoliittiseen tilanteeseen, jossa olen analysoinut aineistoani. (Lahelma ym. 2014; Troman, Jeffrey & Beach 2006; Gordon & Lahelma 2004.) Siksi olen tutkimusprosessin kuluessa lähtenyt kutsumaan tutkimustani monipaikkaiseksi koulutuspoliittisesti kontekstualisoiduksi etnografiaksi (esim. Marcus 1995; Epstein ym. 2013; Honkasalo 2011; Troman ym. 2006). Monipaikkaisesta etnografiasta jo 20 vuotta sitten kirjoittanut George W. Marcus (1995, 99) toteaa perinteisen tiettyyn paikalliseen kontekstiin kytkeytyvän etnografisen kenttätönnön olevan usein monipaikkaista ja aina etnografiaa myös laajemmasta kokonaisuudesta, systeemistä. Määrittelen oman tutkimukseni monipaikkaiseksi siksi, että olen seurannut useita opiskeluryhmiä, kahdessa eri oppilaitoksessa ja lisäksi yhdistän toisaalla tuotetun Erityisluokka elämänkulussa -selvitystyön haastatteluaineistoa etnografisen kenttätönnön aikana tuotetun aineiston analyysiin. Etnografinen tutkimusmatkailu kentän monilla eri tahoilla ja monissa eri positioissa on muovannut ymmärrystä erityisopetusjärjestelmästä (ks. Ikävalko & Kurki 2014).

Monipaikkaisuuden heikkouksista ja vahvuuksista on käyty paljon keskustelua (esim. Marcus 1995; Epstein ym. 2013; Honkasalo 2011), ja yksi epäilyksen kohde on ollut pirstaloituneen kenttätönnön mahdollisuudet tavoittaa syvää ja tiheää aineistoa. Yhtenä huolenaiheena on ollut aika – kuinka pitkään tutkijan tulisi pysytellä havainnoimassa kussakin instituutiossa? (Falzon 2009.) Yhdyn kuitenkin

Epsteinin ym. (2013, 472) ajatukseen siitä, että lyhyemmät visiitit useissa eri instituutioissa voivat tuoda sellaista intensiteettiä kenttätööhön, joka mahdollisesti terävöittää etnografisen katseen tarkkanäköisyyttä. Oman tutkimusasetelmani kannalta useassa eri kontekstissa toteutettu etnografia on mahdollistanut monitahoisen tarkastelun siksi, että tutkimuskohteeni, erityisopetuksen käytännöt peruskoulun jälkeen, on jo ilmiönä varsin laaja ja eri konteksteissa toisistaan poikkeavin tavoin toteutettua. Tuottaessani erilaista aineistoa useassa eri paikassa olen päässyt tarkastelemaan tutkittavaa ilmiötä monesta eri suunnasta, ja tämä on mahdollistanut tutkimukseni monikerroksisuuden.

4 TUTKIMUSMATKALLA

4.1 Siellä, täällä, toisaalla – monipaikkaisen tutkimuskohteen hahmottuminen

Tutkimukseni varsinaista kenttätöväihettä edelsi ammatillisesta erityisopetuksesta kiinnostuneen AMERO-ryhmän perustaminen yhdessä kollegoitteni Kata-riina Hakalan ja Reetta Mietolan kanssa. Ryhmä aloitti toimintansa Elina Lahel-
man ja Sirpa Lappalaisen johtaman Suomen Akatemian *Kansalaisuus, toimijuus ja erot toisen asteen koulutuksessa* -tutkimushankkeen (Suomen Akatemia 2010–2013) yhteydessä vuonna 2007. Järjestimme alkuvuodesta 2008 AMERO-seminaarin, johon osallistui ammatillisen erityisopetuksen parissa työskenteleviä ammattilaisia laajasti ympäri Suomea. Tämä seminaari oli ensimmäinen kosketukseni ammatillisen erityisopetukseen kenttään. Esittelimme seminaarissa omia tutkimusideoitamme, kävimme vilkasta keskustelua ja saimme kuulla alan ammattilaisten näkemyksiä ammatillisen erityisopetuksen toteuttamisesta. Ammatillisten erityisoppilaitosten ja yleisissä oppilaitoksissa järjestetyn erityisopetuksen välinen kuilu oli yksi seminaarissa käsitelty aihe, joka on suunnannut omaa kiinnostustani tutkia nimenomaan yleisiä oppilaitoksia. AMERO-ryhmän yhteistyö, yhdessä pohditut kysymykset erityisopetuksen järjestämisestä, ammatillisen erityisopetuksen toteutustavoista, historiasta ja muutoksista ovat tarkentaneet tutkimukseni näkökulmia, ja katson sen käynnistäneen etnografisen tutkimusprosessini.

Asuin Unkarissa keväällä 2008, jossa toteutin etnografisen havainnoinnin harjoittelemista varten pienimuotoisen pilottitutkimuksen. Havainnoin Budapestissa sijaitsevassa erityiskoulussa yhden koululuokan toimintaa kolmen koulupäivän ajan. Koska unkarin kielen taitoni ei yltänyt siihen, että olisin kyennyt kirjoittamaan juurikaan muistiinpanoja käydyistä keskusteluista, tarkoitukseni muotoutui harjoitella etupäässä muun kuin puhutun toiminnan havainnointia, muistiinpanojen tekemistä ja tutkijan paikalle asettumista (ks. Lappalainen 2006). Tästä periodista muodostui tärkeä kokemus myöhempää havainnointia varten. Se avasi silmiäni kiinnittämään huomiota esimerkiksi omiin epämukavuuden tunteisiin kentällä ja kuinka katsetta voisi suunnata näkyvän ja kuuluvan toiminnan sijaan myös hiljaisuuksiin ja paikallaan olemiseen (ks. Gordon ym. 2002).

Varsinainen aineistontuotantovaihe, niin kutsuttu kenttätöjakso, käynnistyi syyslukukaudella 2008. Olin edellisestä keväästä saakka ollut yhteydessä eri ammattioppilaitoksiin pääkaupunkiseudun ympäristössä tavoitteenani löytää koulu, johon pääsisin havainnoimaan, mutta yhteydenotot eivät tuottaneet tulosta. Syksyllä 2008 laajensin haarukointiani laajemmin Etelä-Suomen alueella ja yllättävän joutuisasti sainkin sovittua tapaamisen kahteen, eri paikkakunnilla sijaitsevaan ammatilliseen oppilaitokseen. Minut toivotettiin kumpaankin lämpimästi

tervetulleeksi ja tutkimuslupaprosessi eteni nopeasti. Aloitin työskentelyn ehdottamalla kummassakin oppilaitoksessa yhteyshenkilönäni toimineelle erityisopettajalle henkilökunnan ryhmähaastattelun järjestämistä. Ideana oli, että ryhmähaastattelu voisi yhtäältä toimia tutustumiskanavana: minä tutustuisin koulun käytäntöihin ja koulun toimijat tutkimukseeni (vrt. Hakala 2007). Toisaalta suunnittelin ryhmähaastattelun niin, että pääsisin sen avulla jyvälle siitä, miten erityisopiskelijoista ja erityisen tuen tarpeesta puhuttiin oppilaitoksissa ja miten erityisopetuksen ja muut tuen käytännöt oli järjestetty siellä. (Ryhmähaastattelun teemoista ks. lisää luku 4.5.)

Ryhmähaastattelut toteutettiin marraskuussa 2008. Samalla kiertelin oppilaitoksissa yhteyshenkilöni kanssa ja tutustuin paikkoihin. Ryhmähaastatteluiden yhteydessä ja pian niiden jälkeen otin yhteyttä muutamaan haastatteluun osallistuneeseen opettajaan tiedustellen pääsyä seuraamaan heidän opetusryhmiensä arkea. Tässä vaiheessa pidin vielä avoimena sitä, kuinka monessa ryhmässä ja millä aloilla tulisin havainnoimaan. Saamieni vastausten perusteella päädyin ratkaisuun, jossa lähtisin havainnoimaan kummassakin oppilaitoksessa kone- ja metallialalla sekä toisessa oppilaitoksessa myös vammaisten valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa (AVA). Kummassakin kone- ja metallin ryhmässä opiskeli useita opiskelijoita, joilla oli erityisopetuspäätös tai tämä päätös järjestettiin heille kenttätöni aikana. AVA-ryhmän opetus järjestettiin kokonaan erityisopetuksena, joten kaikilla ryhmän opiskelijoilla oli erityisopetuspäätös.

Tutkimukseni muotoutuminen monipaikkaiseksi sai ensimmäisen sysäyksensä siitä, että pitkän kenttäkoulun etsinnän jälkeen löysin itseni tilanteesta, jossa minulle raotettiin kahden oppilaitoksen ovia ja vastaanotto molemmissa oli kutsuva. Tuntui mielekkäältä käynnistää tutkimus kummassakin oppilaitoksessa. Etnografian suunnittelua ohjasi kuitenkin välimatkojen ja työaikataulujen yhteensovittaminen. Kumpikin oppilaitos sijaitsi pääkaupunkiseudun ulkopuolella ja matkaa kouluihin kertyi yhteen suuntaan yhdestä kahteen tuntia. Näiden käytännön seikkojen ohjaamana aloin hahmotella ajatusta monipaikkaisesta etnografiasta, jossa havainnointi ei olisikaan yhtäjaksoista arkeen asettumista vaan se jakautuisi harsoisemmin, yksittäisten intensiivisten havainnointipäivien ympärille. Kaiken kaikkiaan vietin kahdessa oppilaitoksessa yhteensä 23 koulupäivää havainnoiden kolmessa opiskelijaryhmässä, kahdessa kone- ja metallialan ensimmäisen vuosikurssin ryhmässä sekä yhdessä valmentavan koulutuksen ryhmässä. Olin läsnä oppitunneilla ja tauoilla sekä erityisopetukseen liittyvissä kokouksissa ja neuvottelutilanteissa. Suurin osa havainnointipäivistä sijoittui tammi-huhtikuulle 2009. Tärkeäksi osaksi aineistoa muodostuivat myös oppilaitoksissa tehdyt nuorten haastattelut (ks. luku 4.3.).

Keväällä 2009, kesken kenttätöjaksoani, sain työtarjouksen lähteä tekemään selvitystä peruskouluaikaanaan erityisluokalla opiskelleiden vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja

työelämäpoluista⁵. Koska väitöstutkimukselleni ei ollut vielä tuolloin pitkäaikais-
ta rahoitusta, päätin ottaa vastaan tarjouksen yhdessä kollegoitteni Reetta Mieto-
lan ja Jenni Helakorven kanssa. Tämä tarkoitti sitä, että kenttätöni päättyi huhti-
toukokuussa vauhdikkaasti, ja olin jo silloin sukeltanut syvälle selvitystyön taus-
toittamiseen ja haastatteluvien etsintään. Jouduin myös työntämään havainnoin-
tiaineistoni hetkeksi syrjään, keskittymään uuden aineiston tuottamiseen ja jättä-
mään analyysin myöhemmäksi. Asiat etenivät kuitenkin niin, että päästessämme
vastaamaan selvitysaineiston suunnittelusta ja sen tuottamisesta, alkoi kehittyä
idea siitä, kuinka tätä elämänhistoriallista haastatteluaineistoa voisi hyödyntää
myös väitöstutkimuksessa. Selvitystyön päätyttyä ja palatessani täyspäiväisesti
väitöskirjatutkijan työhön huomasin, että alun perin ”erillisessä” ja erittäin mie-
lenkiintoisessa haastatteluaineistossa oli yhteyksiä etnografiseen aineistooni.
Vaikka ne olivat alun perin eri konteksteissa ja eri tarkoitusta varten tuotettuja,
päädyin analysoimaan aineistoja yhdessä. Katson niiden muodostavan yhdessä
monipaikkaisen tutkimuskenttäni.

Osana *Erityisluokka elämäntulussa* -selvitystä järjestimme myös nauhoitetun
ryhmähaastattelun (focus group), johon kutsuttiin seitsemän eri positioissa työ-
kentelevää koulutuksesta ja vammais- ja vähemmistökysymyksistä vastaavaa asi-
antuntijaa. Olen analysoinut tätä ryhmäkeskustelua ammatillisissa oppilaitok-
sissa toteuttamani henkilökunnan ryhmähaastattelujen kanssa. Selvitystyön ai-
kana vierailin myös useissa oppilaitoksissa haastattelemassa valmentavaan kou-
lutukseen ja ammatilliseen erityisopetukseen osallistuvia nuoria ja keskustele-
massa henkilökunnan kanssa. Järjestimme lisäksi eri puolella Suomea kaksi se-
minaaritilaisuutta, joissa tärkeänä osana oli erityisopetukseen perehtyneiden asi-
antuntijoiden paneelikeskustelu. Paneelikeskusteluissa esiin nostetuista tee-
moista osa toistui myös ammattilaisten haastatteluissa.

4.2 Havaintoja oppilaitoksissa

Lähdin havainnoimaan oppilaitoksiin jo pro gradu -työssä hyödyntämäni etno-
grafisen tutkimustavan innoittamana (ks. Niemi 2008). Koska halusin saada ko-
konaisvaltaista tuntumaa siihen, millaista opiskelujen arki tietyissä koulutusoh-
jelmissa voi olla, koin (osallistuvan) havainnoinnin mielekkääksi. Ajattelin, että
sen avulla voisi mahdollistua tutustuminen kentän toimijoihin, joka taas parhaim-
millaan voisi edesauttaa haastattelujen onnistumista. Havainnointia ohjaava aja-
tus oli, että sen ajan jonka havainnoin, teen intensiivisesti ja pyrin pääsemään si-
sälle siihen, mitä opiskeluryhmissä kulloinkin on meneillään. Seurasin ryhmien

⁵ Selvitys on osa Yhdenvertaisuus EtuSijalle (YES) -hanketta ja se toteutettiin yhteistyössä
Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitoksen, opetusministeriön ja sisäasiainministe-
riön kanssa (Niemi ym. 2010).

toimintaa muistikirja ja kynä kourassani pyrkien kirjoittamaan ylös mahdollisimman paljon havainnoimaani. Puhtaaksikirjoitin käsinkirjoitetut muistiinpanot pääsääntöisesti samana tai seuraavana päivänä, jolloin myös muistinvaraani jääneiden täydennysten ja alustavien analyttisten ideoiden ylöskirjaaminen mahdollistui paremmin (ks. Lappalainen 2006).

Lähtökohtana havainnoinnissa oli avoin asento: tarkastella sitä, mitä kiinnostavaa kentällä tulee vastaan ja mikä näyttäytyy keskeiseltä tutkimusasetelmani kannalta kussakin ympäristössä. Tuntui kuitenkin tärkeältä voida halutessaan tukeutua havaintojen tekemistä jäsentävään runkoon, ja käytin tausta-apuna havainnointia rytmittämässä Gordonin, Hollandin ja Lahelman (2000) kollektiivisessä kouluetnografiassaan kehittämiä analyttisesti toisistaan erotettavia tarkastelutasoja: virallinen, informaali ja fyysinen koulu. Näiden tasojen pitäminen mielessä auttoi katseen suuntaamisessa kentällä (myös Palmu & Lappalainen 2012, 12). Avoin asento mahdollisti erilaisten asioiden/eri oppilaiden/opettajien havainnoimisen eri tunneilla/eri päivinä. Lähdin alun sisäänpääsyneuvottelujen jälkeen liikkeelle siitä, että tulisin tekemään jokaisessa kolmessa opiskelijaryhmässä osallistuvaa havainnointia pääpiirteittäin samalla tavalla. Se minkälaiseksi suhteeni kuhunkin opiskelijaan ja opettajaan muodostui, vaikutti kuitenkin siihen, millä tavoin pääsin heidän kanssaan juttusille.

Havainnointiin liittyen minulle tärkeää on ollut pohtia sitä, mitä tutkija yrittää havainnoinnilla tavoittaa ja mihin hän haluaa havainnointinsa rajata. Ratkaistavaksi muodostuikin kysymys siitä, miten havainnointi kiinnittyy käsillä olevaan tutkimustehtävään ja teoreettiseen käsitteistöön, jonka varassa työskentelen. Yhtäältä kiinnostava kysymys on, mitä havainnoivan tutkijan läsnäolo ja hänen ennakko-oletuksensa tuottaa tutkimukseen. Omaan tutkijan positiooni on eittämättä vaikuttanut taustani luokanopettaja(opiskelija)na ja koulunkäyntiavustajana. Niinpä erityisopetuksen käytännöistä ja eronteoista kiinnostuneena tutkijana ammensin aiemmista kokemuksistani erityisopetuksen erilaisilla alueilla (vrt. Laws 2004; Ikävalko & Kurki 2014). Näihin aiempiin kokemuksiin viitaten AVA-ryhmän (erityis)luokkahuonemainen työskentely-ympäristö ja opiskelun käytännöt olivat minulle selkeästi tutumpia kone- ja metallialaan verrattuna.

Havainnoinnin merkitys tutkimuksessani on ollut ensinnäkin läsnäolon ja osallistumisen kokemuksessa. Mukanaolo oppitunneilla mahdollisti ja helpotti opiskeluun liittyvistä asioista puhumista opettajien ja opiskelijoiden kanssa sekä haastattelujen että vapaamuotoisten keskustelujen aikana. Tavoitteenani ei ole ollut dokumentoida kattavaa kuvaa yksittäisestä koulusta, vaan se, että erityisopetuksen käytäntöjä tarkastellessa olen pystynyt tulkitsemaan niitä useasta eri suunnasta; myös koulun arjesta käsin. Oppilaitoksiin meneminen, siellä oleminen ja poislähteminen kokemuksena, ja näistä menemisistä ja tulemisista kertyneet muistiinpanot ovat auttaneet muodostamaan aineistolle esitettäviä kysymyksiä. Olen voinut peilata tulkintojani muistiinpanoja vasten ja käyttää niitä apuna haas-

tatteluja analysoidessa. On eri asia tulkita esimerkiksi opetussuunnitelmadokumenttia sellaisenaan kuin dokumentissa määriteltyä asiaa rinnan sellaisen havainnointimuistiinpanon kanssa, jossa opettajat keskustelevat kyseisessä dokumentissa kuvattavasta asiasta. Esimerkkejä havainnointimuistiinpanojen hyödyntämisestä dokumentti- tai haastatteluanalyysin tukena ovat Tuuli Kurjen kanssa kirjoittamani kaksi väitöskirja-artikkelia (Artikkelit I ja IV). Havainnoinnista kertyneissä muistiinpanoissa kirjoitan niistä tilanteista, keskusteluista ja tapahtumakuluista, jotka näyttäytyivät tutkimusasetelmani kannalta merkityksellisinä. Sikäli muistiinpanot ovat vääjäämättä valikoituneita: ne kehystävät ja kuvailivat tiettyä tapahtumaa tietyllä tavalla, joka olisi voitu myös kuvata toisin tai jättää kuvaamatta (Emerson, Fretz & Shaw 2001, 353).

Kuten Anna Rastas (2007) kuvaa tutkittaviin tutustumista, myös omat suhteeni kentällä kohdattuihin ihmisiin ovat olleet hyvin erilaisia – eripituisia ja syvyisiä. Se miten kussakin tilanteessa olen onnistunut havainnoimaan, pääsemään osalliseksi tai edes kuulolle tapahtuneista, on vaihdellut oppilaitoksesta ja opiskelijaryhmästä toiseen. Yleinen tuntuma kenttätystä tehdessä oli se, että sekä opiskelijat että henkilökunta ottivat minut myönteisesti vastaan. Yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta opettajat tuntuivat päästävän minut mielellään seuraamaan oppitunteja – joko selkeästi iloisen oloisina, neutraalimmin tai jännittyneinä mutta kiinnostuneina. Kenttätöön alkaessa kerroin jokaisen kolmen ryhmän opiskelijoille tutkimuksestani ja siitä, mitä tulisin pääpiirteittäin tekemään koululla. Koska kaikki opiskelijat olivat vähintään 16-vuotiaita, päädyin nuorten itsemääräämisoikeuteen vedoten siihen, etten kysynyt huoltajilta lupaa tutkimukseen, mutta tein koteihin jaettavaksi tiedotteen tutkimuksestani, jossa oli yhteystietoni mahdollisia kysymyksiä varten. Kukaan huoltajista ei ottanut minuun yhteyttä. Opiskelijoiden suhtautuminen tutkijaan tuntui usein yllättävänkin vähäeleiseltä; koin olevani heille melko harmiton haahuilija, perässähihtäjä ja sivustakatselija. Seuratessani kone- ja metallialan ryhmiä työsaleissa sain toisinaan osakseni ihmetteleviä katseita ja hämmentyneitä vastauksia, kun kyselin opiskelijoilta heille päivänselviä asioita heidän tekemistään töistä ja käyttämistään koneista. Seuraava ote tutkimuspäiväkirjastani kuvaa ajatuksiani tästä hyvin:

16.12.08

Mulla on sama fiilis täälläkin kuin toisessa oppilaitoksessa, että opiskelijat eivät ole moksiskaan mun läsnäolostani.

Kummassakin oppilaitoksessa opettajat totesivat opiskelijoiden suhtautuvan minuun luontevasti. Tästä huolimatta koen, että etenkin suhteessa kone- ja metallialan opiskelijoihin havainnoijan positioni jäi verrattain etäiseksi. Esimerkiksi keskustelun avaukset tulivat useimmiten selkeästi minun suunnaltani eikä tuntunut luontevalta tuppautua opiskelijoiden mukaan tauoille tai ruokalaan. En ole kuitenkaan pitänyt tätä tutkimusasetelmani kannalta merkittävänä ongelmana, sillä siinä keskiössä ovat erityisopetuksen käytännöt. Sen sijaan useat opettajat ja muut

oppilaitoksen työntekijät ottivat minuun kontaktia ja halusivat jutella vapaamuotoisesti tauoilla, ja olen kokenut nämä keskustelut aineistoni kannalta arvokkaina. Silloin opettajat pääsivät haastattelutilannetta vapaammin kertomaan ajatuksiinsa koulutuksen järjestämisestä, tuen käytännöistä ja niiden ongelmakohdista.

Useat etnografittaneet, että kasvatusinstituution kentillä tutkija saatetaan helposti mieltää opettaja(kollega)ksi ja tästä syystä itsekin halusin vetää rajaa opettajaposition (esim. Souto 2011; Lappalainen 2006). En mainostanut liiemmin omaa opettajataustaani enkä toiminut opettajamaisesti – pääosin havainnoin oppituntien toimintaa paikaltani luokan sivustalta tai liikuin havainnoimassa ja jutustelemassa ympäri työsalia. Minulle tarjottiin myös mahdollisuutta kokeilla kone- ja metallin työtehtävien tekemistä, hitsaamista ja sorvausta, ja harjoittelinkin kahtena eri kertana opiskelijoiden avustuksella näitä työtehtäviä. Pyrin toiminnallani viestittämään opiskelijoille sitä, etten ole täällä ”opettajien asiassa” (Mietola 2014, 54–55) enkä varsinkaan alan asiantuntijan roolissa. Varmasti kuitenkin ikäni, sukupuoleni sekä muun sosiaalisen taustani takia koin usein itse helpommaksi heittäytyä vapaamuotoisiin juttutuokioihin koulun aikuisten kuin kone- ja metallialan opiskelijoiden kanssa. Pidän tämän asetelman tarkastelemista aineistoni kannalta olennaisena – siinä aukeaa jotakin niistä näkökulmista, valtasuhteista ja positiosta, joista käsin tein tutkimustani (ks. Souto 2011, 40–42). Toisaalta siinä näkyy myös tutkimukseni fokuksen rajautuminen erityisopetukseen: se, että havaintojeni mukaan erityisopetukseen kiinnittyvät teemat eivät olleet esillä kone- ja metallialan opiskelijoiden keskinäisissä suhteissa eikä heidän kanssaan käydyissä kahden keskisissä keskusteluissa.

Vaikka lähtökohtaisesti hylkään ajatuksen siitä, että etnografista tutkimusta tehtäessä ja merkityksenantoja tutkittaessa tulisi pyrkiä pääsemään syvälle tutkittavien mielenmaisemaan, olen toisinaan löytänyt itseni toivomasta, että olisin päässyt lähemmäksi ja tutustunut (kaikkiin) kentän toimijoihin paremmin. Popoviciu ym. (2006) ovat kirjoittaneet, että vaikka kielellisen käänteen mukanaan tuoma niin kutsuttu ”uusi etnografia” on kyseenalaistanut tutkimuksen mahdollisuuksia totuuden ja todellisuuden näyttäjänä, tutkimuskäytännöt ja käsitteellistykset kantavat silti usein mukanaan realismin taakkaa. Voidaankin sanoa, että realistisen etnografian tavoitteet ovat iskostuneet syvälle etnografisen tutkimuksen käytäntöihin, vaikka tutkija pyrkisi tietoisesti ravisuttamaan niitä. Tiedostan selkeästi, ettei ”kaiken” tavoittaminen ole ollut – eikä voisikaan olla – tutkimuksen tavoitteena. Silti jälkiä realistisesta etnografiasta näkyy niissä epämukavuuden kokemuksissa, kun tutkija harmittelee kykenemättömyyttään tavoittaa sitä kaikkea ”mitä todella on tapahtumassa” kentällä (Popoviciu ym. 2006, 402).

Valmentavan koulutuksen ryhmä oli kone- ja metallialan ryhmiin verrattuna pieni, vain kahdeksan opiskelijan ryhmä. Opiskelijat viettivät usein välitunteja suoraan luokkatilan edessä olevassa pienessä aulassa. Näissä tilanteissa opiskelijat ottivat usein kontaktia minuun ja olivat avoimen kiinnostuneita siitä, mitä raa-

pustin muistikirjoihini. Alla olevassa kenttämuistiinpanopätkässä havainnollistuu juuri tämä ja lisäksi tutkijan läsnäolon mahdollistama rooleilla leikittely ja jaetun huumorin yhdistävä vaikutus:

04.02.09

Välitunti. Penkeillä Ava-luokan edustalla.

Maria: *Onks kivaa seurailla meiän tunteja?* (hymyilee)

A-M: *On, tosi kivaa!*

[...]

Maria: *Mitä sä oikeen kirjoitat sinne?*

A-M: *No näitä teiän keskusteluja.*

Maria: (Yllättyneenä, nauraa) *Ai näitä mitä me puhutaan?*

Aleksi: *Ai kirjoitiksä ton kaiken?*

Maria: *Voi voi, pitää ruveta puhumaan sivistyneemmin. Voi kun sinä olet kaunis tänään. Tuletko tanssimaan?* (Maria liikkuu ja elehtii, kumartaa Aleksille.)

A-M: *Ei tarvii, mä oon kiinnostunut siitä mimmosia te ootte ihan oikeasti täällä. Ei mitään hätää!*

Aleksi ja Maria naureskelevat, muutkin.

Olen pohtinut, aukesiko tutkijalle – uudelle ja ylimääräiselle aikuiselle – helpommin paikka erityisryhmässä, koska siellä vieraili muutenkin eri alojen harjoittelijoita, viittomakielen tulkkeja ja muita työntekijöitä. Sen lisäksi useat AVA-ryhmän nuorista tapasivat säännöllisesti opiskelijahuollon henkilökuntaa ja kävivät ryhmänsä opettajan kanssa kahdenkeskistä keskustelua opinnoistaan. Ehkä nuorten välittömyys kohdata minut vaikutti myös siihen, miksi havainnointi AVA-ryhmässä tuntui osin helpommalta kuin kone- ja metallialalla.

4.3 Nuorten haastattelut

Laura Huttunen (2010, 43) kirjoittaa haastattelujen analyysin muodostavan monessa etnografiassa tutkimuksen selkärangan tai juonen. Olennaista kuitenkin on, että haastattelut kontekstualisoidaan eli sidotaan muihin aineistoihin, niitä luetaan ja analysoidaan ristiin ja yhdessä esimerkiksi havainnointi- ja dokumenttiaineistojen kanssa. Haastattelujen analyysi on monessa väitöskirja-artikkelissani pääosassa, ja pidän niitä erittäin tärkeänä osana tämän tutkimuksen aineistoa. Tässä alaluvussa erittelen tarkemmin kenttätyöjaksoni aikana oppilaitoksissa tekemieni etnografisten opiskelijahaastattelujen toteuttamista ja niiden paikkaa

tutkimuksessani. Seuraavassa alaluvussa esittelen *Erityisluokka elämäntilassa* -haastatteluaineiston.

Tarjosin kaikille havainnoimieni ryhmien opiskelijoille tilaisuutta osallistua haastatteluun. Pidin eettisenä ohjenuorana sen korostamista, että haastatteluun osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, ja siitä sai kieltäytyä (esim. Souto 2011; Lappalainen 2006). Toin haastattelut esiin ensimmäisen kerran jo kenttätöiden alussa kertoessani tutkimuksestani opiskelijoille, mutta palasin niihin pitkin matkaa, ja ensimmäiset haastattelut tehtiin helmikuussa 2009. Haastatteluun sai tulla joko yksin tai yhdessä kavereiden kanssa. Suurin osa toteutettiin parihaastatteluina, mutta joukossa on myös useita yksilöhaastatteluja ja yksi kolmen hengen ryhmähaastattelu. Haastattelut tehtiin koulupäivän aikana tyhjiä luokkatiloissa tai kahviossa.

Haastattelupyyntöön suhtauduttiin monin eri tavoin. AVA-ryhmän kaikki kahdeksan opiskelijaa osallistuivat mielellään, enkä kokenut joutuvani erityisesti suostuttelemaan heitä. Osa heistä jopa tiedusteli minulta kenttätöiden aikana, milloin he pääsisivät haastatteluun. Näen tämän olevan yhteydessä siihen, että koin muutenkin päässeeni lähemmäksi AVA-ryhmän nuoria kone- ja metallialan opiskelijoihin verrattuna. Kone- ja metallialan opiskelijoiden kohdalla oli enemmän eroja siinä, kuinka innokasta suhtautuminen haastattelupyyntöön oli, ja pohdinkin seuraavaksi tämän merkitystä aineistossani.

Toisen kone- ja metallin ryhmän 17 opiskelijasta kahdeksan osallistui haastatteluun. Osa tämän ryhmän opiskelijoista selkeästi kieltäytyi osallistumasta, osan kanssa aikataulut eivät taipuneet haastattelun järjestämiseen. Kun yli puolet ryhmästä jää haastatteleematta, joutuu tutkijana väistämättä miettimään, miksi näin käy. Olenkin päätenyt pohtimaan, mahdollistiko haastattelukutsuun vastaaminen – myöntävästi tai kieltävästi – nuorille uuden mahdollisuuden neuvotella suhtautumisestaan tutkijan läsnäoloon (ks. Mietola 2014, 53; Aaltonen & Honkatukia 2013) ja raivata halutessaan sen myötä tilaa olla osallistumatta. Tämän ryhmän kohdalla etäisyyttä minun ja opiskelijoiden välillä oli enemmän kuin toisen kone- ja metallin ryhmän kohdalla, minkä olen tulkinut johtuvan siitä, että useat ryhmän opiskelijoista olivat poissa koulusta silloin kun minä olin siellä paikalla. Kyseisessä ryhmässä myös sosiaalinen paine näytti vaikuttavan siten, että tietyt kaverukset joko tulivat yhdessä haastatteluun tai jättivät tulematta. Kun yksi kavereista ei halunnut tulla haastateltavaksi, seurasivat toiset esimerkkiä ja kieltäytyivät hekin.

Toisessa kone- ja metallin ryhmässä osallistuminen oli innokkaampaa: 14 opiskelijasta 10 osallistui haastatteluun. Tässä ryhmässä kukaan ei kieltäytynyt haastattelukutsusta, mutta aikataulullisista syistä neljä haastattelua jäi tekemättä. Osa opiskelijoista suhtautui haastattelutilanteeseen uteliaan kiinnostuneesti ja osalle se tuntui mahdollistavan uudenlaisen tavan asettua keskustelemaan opiskeluistaan ja tuomaan esiin myös kritiikkiä. Jotkut ryhmässä vetäytyvät ja hiljaiseloiset, enemmän syrjässä olevat opiskelijat, näyttivät viihtyvän haastattelussa

– mahdollisesti siksi, että heidän näkemyksiään kysyttiin ja heidän kertomaansa asetuttiin kuuntelemaan (ks. Helakorpi ym. 2014; Mietola 2007). Kenttätöön aikana haastattelin kaiken kaikkiaan 26 opiskelijaa kahdessa eri oppilaitoksessa. Kolmen AVA-ryhmässä opiskelleen opiskelijan haastattelun olen liittänyt myös osaksi *Erityisluokka elämäntulussa* -selvityksen aineistoa. Haastattelut vaihtelivat kestoltaan viidestätoista minuutista reiluun tuntiin.

Haastatteluja suunnitellessaan tutkijan tulee pohtia kiinnostuksensa kohteen suhdetta haastattelukysymyksiin; mitä haluan tietää? Mitä kysyn ja miten? Etnografisen tutkimuksen ja kenttätöön yhteydessä tehtävien haastattelujen erityispiirre on kuitenkin juuri siinä, että haastateltava ja haastattelija eivät ole toisilleen (täysin) vieraita ja kumpikin tietää toisistaan jotakin. Yhteinen tuntuma kenttään mahdollistaa sen, että haastatteluissa voidaan palata asioihin, jotka ovat mietittyneet tutkijaa koulun arkea seurattessa. Kenttäkokemusten rikkaus haastattelujen taustalla voi näkyä myös siinä, että haastateltaessa voi nostaa keskusteluun puheenaiheita, joiden olemassaolosta ei tietäisi ilman taustalla olevaa havainnointijaksoa. (Esim. Heyl 2007.) Koen, että havaintoihin viittaaminen onnistui parhaimmillaan pehmentämään minun ja haastateltavan välistä valtasuhdetta, vaikka se tietysti onkin läsnä aina, eikä sitä pääse pakenemaan jaettujen kokemusten kautta (ks. esim. Mietola 2007; Oinas 2004). Kertoessani opiskelijoille esimerkiksi vierauden kokemuksistani ja ”pihalla olemisesta” kone- ja metallialan työympäristössä, onnistuin toisinaan huumorin keinoin vapauttamaan haastattelutilanteen tunnelmaa.

Toisaalta haastattelutilanne – myös näennäisesti vapaamuotoinen – on aina tietynlaisen kulttuurisen käsikirjoituksen ympärille rakentunut käytäntö, jossa edellytetään haastattelijan ja haastateltavan paikoille asettumista ja näihin positiivisiin sopivien puhetapojen käyttämistä (Paju ym. 2014; Ruusuvuori & Tiittula 2005; ks. myös Ikävalko 2014; Oinas 2004). Vaikka omassa tutkimuksessani lähdin siitä, että haastattelutilanteet etenisivät tilanteen ehdoilla, etukäteen miettimistäni teemoista tarvittaessa paljonkin poiketen, en voi tietää, minkälaisena mielikuva haastattelutilanteesta aukeni opiskelijoille. Haastatteluja tehdessäni pohdin, oliko haastattelutilanne AVA-ryhmän opiskelijoille lähtökohtaisesti tutumpi verrattuna niihin kone- ja metallialan opiskelijoihin, jotka kieltäytyivät haastatteluun osallistumisesta. Asettuminen neuvotteluprosesseihin ja ohjauspalavereihin eri asiantuntijoiden kanssa on erityisopetuksessa opiskelleille nuorille yleensä hyvin tuttua (ks. Helakorpi ym. 2014; Niemi ym. 2010; Vehkakoski 2006a) kun taas kone- ja metallialan opiskelijoista suurin osa oli käynyt peruskoulunsa yleisopetuksen ryhmissä. Vaikka pyrinkin tutkijana ottamaan selkeästi etäisyyttä erityisopetuksen käytännöille tyypillisten ohjauskeskustelujen asetelmiin tavoittelemalla pikemminkin ”kuulolle asettumista”, saattoi olla, että AVA-ryhmän opiskelijoiden aiemmat kokemukset keskustelutilanteista (suhteellisen) vieraiden aikuisten kanssa madalsivat kynnystä osallistua haastatteluihin (vrt. Aaltonen & Honkatukia 2013).

Olin laatinut opiskelijoiden haastatteluja varten haastattelurungon, joka rakentui tämän hetkisten opintojen kulun, peruskouluajan, opiskelijoiden välisten erojen ja yhteisyyden sekä työn ja tulevaisuuden teemojen ympärille (ks. haastattelurunko, liitteet). Teemojen alla olin ikään kuin tarkistuslistaksi muodostanut itselleni yksityiskohtaisia otsikoita ja kysymyksiä, kuten ”mahdollinen tukiopeutukseen osallistuminen, muut käytännöt” tai ”mitä eroja opiskelussa suhteessa peruskouluun tai aiempiin opiskelupaikkoihisi?” Useassa haastattelussa etukäteen miettimistäni teemoista päädyttiin puhumaan vapaasti edeten, enkä tullut kysyneeksi aina kaikkia alakohtia. Osassa haastatteluista, joissa opiskelijat puhuivat niukanlaisesti, tukeuduin haastattelurunkoon ja poimin sieltä apukysymyksiä. Haastattelun lopuksi pyysin haastateltavia täyttämään taustalomakkeen, jossa kysyin haastateltavan nimen, iän ja sen missä ja miten hän asuu nyt, vanhempien koulutustaustan, ammatin sekä (lapsuuden) perheen kokoonpanon. Kokonaisuutena haastatteluaineisto on monipuolinen ja useita eri teemoja valottava. Tässä väitöskirjassa olen analysoinut sitä erilaisista näkökulmista käsin (artikkelit III ja IV).

4.4 Erityisluokka elämänculussa – sukellus nuorten haastattelututkimukseen

Erityisluokka elämänculussa -selvitystyö toteutettiin haastattelututkimuksena, jonka pääasiallinen aineisto on 27 peruskoulussa erityisluokalla opiskelleen nuoren aikuisen haastattelun käsittävä elämänculoriallinen aineistokokonaisuus (Niemi ym. 2010). Siinä haastateltavien koulutus- ja työelämänculokuja tarkasteltiin elämänculun kontekstissa. Lähdimme etsimään haastateltavia huhtikuussa 2009. Osa haastatteluista päästiin tekemään jo keväällä, mutta suurin osa toteutettiin loppukesällä 2009. Haastatteluja teki kanssani selvitystyössä tutkimusavustajana työskennellyt Jenni Helakorpi ja osassa oli tulkki mukana.

Levitimme haastattelukutsua erilaisten järjestöjen, projektien ja oppilaitosten kautta sekä selvitystyön tukiryhmän avustamana. Kutsu levisi laajalti ympäri Suomea, ja saimme yhteydenottoja suoraan haastateltavilta sekä heidän kanssaan työskenteleviltä henkilöiltä. Suuri osa haastateltavista tavoitettiin oppilaitosten kautta ja sen vuoksi aineistossamme korostuvat (pääasiassa ammatillisessa erityisopetuksessa opiskelevien) opiskelijoiden näkökulmat. Useat haastateltavista olivat myös opiskelleet tai opiskelivat parhaillaan jossakin valmentavassa koulutuksessa, kuten AVA- tai TYVA-koulutuksessa. Meille annettuna tehtävänä oli tarkastella erityisluokkasiirtojen vaikutusta vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutuspolkuihin ja työelämään kiinnittymiseen. Emme halunneet kuitenkaan, että haastateltavien täytyisi välttämättä tunnistaa itsensä johonkin näistä ryhmistä kuuluvaksi. Lähdimme pikemminkin liikkeelle ajatuksesta, että nämä kolme ryhmää – vammaiset, romanit ja maahanmuuttajataustaiset – ovat sosiaalisesti rakentuneita kategorioita, joita

tarkastellaan ja ne saavat merkityksensä aina suhteessa muihin kategorioihin (Niemi ym. 2010; Mietola 2005; Kivirauma 2001b). Näistä syistä pidimme selvityksen lähtökohtana ollutta jaottelua taustalla ja kutsuimme haastatteluun kaikkia erityisluokalla jossakin vaiheessa peruskouluaikaanaan opiskelleita 16–30-vuotiaita henkilöitä.

Teimme haastatteluja oppilaitoksissa, yliopistolla, kahviloissa ja haastateltavien kodeissa. Haastattelut kestivät keskimäärin vajaan tunnin, mutta kestot vaihtelivat kahdestakymmenestä minuutista melkein kahteen tuntiin. Haastateltavien iät vaihtelivat 17 ja 33 vuoden välillä, ja suurin osa oli 18–22-vuotiaita. Käytimme haastattelurunkoa, jonka pääteemoja olivat koulutus ja työ elämänkulun kontekstissa. Fokusoimme yksityiskohtaisemmin erityisopetukseen, koulutussiirtymiin, valintaprosesseihin, opinto-ohjaukseen, opintojen yksilöllistämiseen, koettuun tukeen ja apuun, sosiaalisiin suhteisiin koulussa, käsityksiin itsestä opiskelijana, työkokemukseen, tulevaisuuden toiveisiin ja ajatuksiin koulutusjärjestelmästä. Lisäksi haastattelun aikana piirrettiin haastateltavan koulupolku alusta alkaen tämän hetkiseen tilanteeseen saakka ja tarkasteltiin sitä yhdessä. Haastateltavia pyydettiin nimeämään polun varrelta heille merkittäviä tilanteita, vaihteita ja muutoskohtia (Niemi ym. 2010; ks. myös Henderson ym. 2007; Jahnukainen 1999). Haastattelun lopussa pyysimme haastateltavia lähettämään terveisiä entisille tai nykyisille opettajille tai esimerkiksi Suomen päättäjille. Tämä nimenomainen kehoitus tuotti innostavia keskustelunavauksia, jotka saattoivat lähteä kulkemaan myös eri suuntaan siitä, mistä haastattelussa oli aiemmin puhuttu.

Elämänhistoriallinen tutkimusote on koettu vammaistutkimuksen parissa hyödylliseksi juuri siksi, että sen avulla on pystytty haastamaan yksilön poikkeavuuksista liikkeelle lähtevää tarkastelua. Marginaalisessa asemassa oleville ihmisille on tarjottu mahdollisuus yhtäältä puhua ja kertoa oma tarina elämästään, toisaalta tarkastella lähemmin niitä käytäntöjä ja rajoitteita, jotka määrittävät arjen kulkua (esim. Shah & Priestley 2011; Goodley 1996). Tekemiemme haastattelujen kohdalla kuulluksi tuleminen (Mietola 2014, 2007; Heyl 2007) näkyi muun muassa siinä, miten haastateltavat refleктоivat haastatteluun osallistumistaan jälkeenpäin. Useat heistä kertoivat, että oli ollut mukavaa tai tärkeää jutella näistä teemoista. Yksittäiset haastateltavat totesivat myös, etteivät olleet koskaan aiemmin miettineet tai kertoneet kouluhistoriastaan näin tarkkaan ja pitivät tärkeänä tuoda kuuluville omaa pohdintaansa. Seuraavassa lainauksessa eräs haastateltavista kuvailee tunnelmiaan haastattelusta:

Anna-Maija: *No miltä tuntuu olla tässä haastattelussa (naurahtaa)?*

Meri: *Tosi hyvältä, tosi ihanalta, kerrankin mä sain sanoa sen mitä mä oon kaikki nämä vuodet miettiny.*

Anna-Maija: *Vau!*

Meri: *Et täällä ole niinku just se, just se mitä mä oon oottanu, että joku ottaisi tän asian esille.*

Kiinnostavaa on, että vaikka haastateltava totesi miettineensä ennenkin omaa koulupolkuaan, hän kertoi kokeneensa, ettei ollut kuitenkaan aiemmin päässyt tuomaan esiin omia näkökulmiaan. Tämä on mielenkiintoista siksi, että erityisluokalla opiskelleet nuoret aikuiset tapaavat koulu-uransa aikana usein erilaisia ammattihenkilöitä, joiden kanssa käydään läpi koulunkäyntiin liittyviä asioita (ks. esim. Olli 2014). Haastattelu näytti kuitenkin mahdollistavan monelle haastateltavalle sellaisen tilan, jossa heitä kuunneltiin eikä heidän asioistaan asetettu tietämään heitä itseään paremmin (Hakala 2014). Joissakin tulkin kanssa tehdyissä haastatteluissa syntyi erityisopetukseen liittyvistä termeistä ja niiden käännoksistä johtuvia väärinymmärryksiä, joita pyrimme korjaamaan tilanteissa parhaamme mukaan. En koe näiden tapausten vaikuttaneen kuitenkaan aineiston laatuun. *Erityisluokka elämänselityksessä* selvitetyistä haastatteluista olen analysoinut artikkeleissa IV ja V.

4.5 Koulutuksen ammattilaisten ryhmä- ja yksilohaastattelut

Aloitin kenttätöni oppilaitoksissa järjestämällä erityisopetuksesta kiinnostuneille ja sen parissa työskenteleville ammattilaisille ryhmähaastattelutilaisuuden. Kummassakin oppilaitoksessa yhteyshenkilöni kokosi haastatteluun tulevan ryhmän kasaan. Toisessa oppilaitoksessa osallistujia oli kuusi, toisessa kolme. Haastatteluihin osallistui ammattiaineiden ja yhteisten aineiden opettajia, erityisopettajia ja muuta opiskelijahuollon henkilökuntaa. Esittelin tilaisuuden alussa lyhyesti omia tutkimusintressejäni ja ammatillista koulutusta käsittelevää tutkimushankettamme ja siirryin kuvaamaan tilaisuuden tarkoitusta lähemmin. Toin esiin, että olen kiinnostunut osallistujien ajatuksista, käsityksistä ja kokemuksista liittyen erityisopetukseen ammatillisessa koulutuksessa ja korostin heidän ammattitaitonsa tuomaa tärkeää panosta haastattelutilanteeseen.

Sen jälkeen etenimme esittelykierroksen kautta ennalta miettimiini avoimiin teemoihin, joita olivat erityisopetuksen tavoitteet ja tuen käytännöt kyseisessä oppilaitoksessa, erityisyyden saamat merkitykset, inkluusio, koulutussiirtymät, koulutuspolut ja työelämä. Olin muotoillut teemojen alle tarkempia kysymyksiä ja pohdintoja, joita nostin esiin tarvittaessa. Annoin keskustelun edetä pitkälti omalla painollaan ja nostin esiin uuden teeman silloin kun keskustelussa tuli tilaa sille. Tavoitteenani haastatteluja suunnitellessa oli, että ammattilaiset pystyisivät osallistumaan keskusteluihin eräänlaisessa koulun arjen asiantuntijan positiossa.

Tällöin oma roolini olisi toimia hieman sivummalla, keskustelua tarvittaessa ohjaillen, yhteen nivoon ja puheenvuoroja jakaen – toisinaan myös hieman provosoiden (vrt. Valtonen 2005; Alastalo & Åkerman 2010). Esittelin muun muassa ajankohtaisia ammatilliseen koulutukseen ja erityisopetukseen liittyviä mediassa esiin nostettuja ongelmakohtia, esimerkiksi erityisopiskelijoiden ammatillisen koulutuksen keskeyttämisestä, ja kysyin osallistujien näkemyksiä asiasta. Kumpikin henkilökunnan ryhmähaastatteluista äänitettiin ja litteroitiin myöhemmin

Oppilaitosten henkilökunnan ryhmähaastatteluilla oli kaksijakoinen tavoite tutkimuksessani. Tavoittelin yhtäältä pääsyä sisälle itse aiheeseen, toisaalta siihen, miten toimijat keskustelevat siitä (ks. myös Alastalo & Åkerman 2010). Tilaisuuksille rakentui myös kolmas merkitys. Henkilökunnalle mahdollistui tilaisuus asettua puhumaan yhdessä erityisopetukseen liittyvistä aiheista. Tästä sainkin palautetta, että ”näin meidän pitäisi muutenkin täällä istua alas puhumaan, ei tule tarpeeksi usein tehtyä sitä”. Haastatteluja analysoidessani inspiroiva havainto oli, että vaikka kummassakin haastattelussa sivuttiin jokaista etukäteen suunnittelemaani teemaa, ottivat keskustelijat tilaa itselleen ja sovelsivat aihepiirejä vieden niitä puheenvuoroillaan sellaisiin suuntiin, joihin en ollut osannut varautua. Yksi tällaisista yllätyksistä on se, miten työn teeman ympärillä keskusteltaessa raja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ja muiden opiskelijoiden välillä hämärtyi: työstä, työllistymisestä ja työasenteista puhuttaessa usean ammatillaisen puheessa muut kuin erityisopetukseen tai erityisopetus päätökseen liittyvät asiat nousivat keskeisimmiksi (ks. Niemi 2010, myös artikkeli II).

Kolmas ryhmähaastattelu toteutettiin *Erityisloukka elämäntulussa* -selvitystyön yhteydessä focus group -tyyppisenä ryhmäkeskustelutilaisuutena (esim. Valtonen 2005; Hollander 2004), johon kutsuttiin seitsemän koulutuksen ja vähemmistökyseymysten parissa, opetus- ohjaus- tai asiantuntijapositionissa työskentelevää ammattilaista. Ryhmäkeskustelun vetäjänä toimi kanssani Jenni Helakorpi ja tilaisuutta seurasi ja puheenvuoroja jakoi kaksi selvityksen parissa työskentelevää henkilöä sisäasiainministeriöstä. Aloitimme ryhmäkeskustelun esittelemällä selvitystyön kulkua ja alustavia tulkintojamme nuorten aikuisten haastatteluista. Keskustelu liikkui selvitystyön teemojen ympärillä: keskustelimme muun muassa erityisloukkasiiirroista, erityisopetuksen tilasta ja tulevaisuudesta, koulutus- ja työelämäpoluista erityisloukalta käsin ja ammatillisesta erityisopetuksesta. Nostimme myös joitakin yksittäisiä meitä mietityttäneitä kohtia aineistostamme yhteiseen keskusteluun.

Tämän kaltaisessa aineistontuotantomenetelmässä erityisen antoisana koin sen, kuinka eri taustoista tulevien ammattilaisten näkökulmat voivat joko kohdata, ohittaa tai haastaa toisiaan yhteisen keskustelupöydän ääreen istuttaessa. Vaikka ryhmäkeskustelun lähtökohdat olivat toiset kuin oppilaitoksissa toteuttamani ryhmähaastattelujen, olen todennut, että kaikissa tilaisuuksissa keskusteltavana olleet aihepiirit täydentävät toisiaan hienosti. Hyödyntämäni etnografiset ja dis-

kursiiviset analyysitavat ovat mahdollistaneet näiden eri konteksteissa tuotettujen aineistojen limittäisen tarkastelun (ks. myös Huttunen 2010). *Erityisluokka elämänkulussa* -selvitystyön ryhmäkeskustelutilaisuus äänitettiin ja litteroitiin aihepiireittäin niin, että litteroimme kahden ja puolen tunnin mittaisesta keskustelusta ne kohdat, joissa keskusteltiin tutkimusasetelman kannalta kiinnostavimmista aiheista.

Haastatteluaineistooni kuuluu lisäksi kaksi yksilöhaastattelua erityisopetuksen asiantuntijapositioissa, valtakunnallisella ja oppilaitostasolla työskentelevien henkilöiden kanssa. Toisen näistä toteutin kenttätöni alussa, keskustelunomaisena tilaisuutena, jossa haastatteluun osallistunut asiantuntija esitteli minulle laajasti ammatillisen erityisopetuksen historiaa ja toi esiin sen kehittämis- ja ongelmakohtia. Toisen asiantuntijahaastattelun toteutin myöhemmin yhdessä Tuuli Kurjen kanssa. Tässä haastattelussa keskityttiin nivelvaiheen valmistavien ja valmentavien koulutusten nykytilaan, historiaan ja tulevaisuuteen. Kummassakin haastattelussa haastateltavat paikantuivat selkeästi asiantuntijoiksi, heillä tuntui olevan paljon kerrottavaa ja näkemyksiä esitettäväksi aiheeseen liittyen (ks. esim. Brunila 2009). Pääintressimme olikin saada kuulla haastateltavien kuvauksia ja tulkintoja tietyistä käytännöistä ja tapahtumakuluista (Alastalo & Åkerman 2010). Tällöin haastattelija asettuu enemmän kuulolle ja ikään kuin haastateltavan opettavaksi (Hakala & Hynninen 2007; Heyl 2007). Näiden haastattelujen merkitys tutkimukselleni on erityisesti siinä, miten niissä esiin tuodut asiat ovat auttaneet peruskoulun jälkeisen erityisopetuksen ja valmistavien koulutusten kokonaiskuvan hahmottamisessa. Asiantuntijoiden tuottama kriittinen puhe koulutusjärjestelmää kohtaan on toiminut esimerkiksi koulutuspoliittisten dokumenttien analyyssissä kiintoisana peilauspintana.

4.6 Koulutuspoliittisten dokumenttien lähilukua

Johdanto-luvussa määrittelin työni koulutuspoliittisesti kontekstualisoiduksi tutkimukseksi. Tämä on konkreettisesti tarkoittanut sitä, että jokaisen tutkimusartikkelin analyysissa haastattelu-, havainnointi- ja dokumenttiaineistoa on analysoitu suhteessa ajankohdan koulutus- ja vammaispoliittisiin linjauksiin (Arnesen ym. 2014; Troman ym. 2006; Gordon & Lahelma 2004; Benjamin 2002). Erityisesti opetussuunnitelmiin ja erityisopetuksen strategioihin tutustuminen on avannut minulle sitä koulutuspoliittista ilmastoja (ks. Lappalainen 2006), jossa peruskoulun jälkeistä erityisopetusta tämän päivän Suomessa toteutetaan.

Osan tutkimukseni varsinaista aineistoa muodostavat Tuuli Kurjen kanssa kirjoitetussa artikkelissa I lähiluvun kohteena olleet kolmen valmistavan koulutuksen valtakunnalliset opetussuunnitelmadokumentit: *Vammaisten opiskelijoiden valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen opetussuunnitelman perusteet* (Opetushallitus 2010a), *Maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavan koulutuksen opetussuunnitelman perusteet* (Opetushallitus

2008) sekä *Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavan ja valmistavan koulutuksen opetussuunnitelman perusteet* (Opetushallitus 2010b). Näiden kolmen asiakirjan lisäksi dokumenttiaineistonaamme oli kaksikymmentä muuta valmistavia koulutuksia käsittelevää poliittista tai hallinnollista dokumenttia (ks. liite 7), etupäässä esimerkiksi Opetushallituksen teettämiä selvityksiä ja tilannekatsauksia ja opetus- ja kulttuuriministeriön muistioita ja toimenpideohjeita. Dokumenttianalyysejä tehdessämme kannoin päävastuun erityisopetukseen keskittyvien tekstien luennasta.

5 ANALYYTTISIA JA EETTISIÄ NÄKÖKULMIA

5.1 Analyysin vaiheita – etnografisia ja diskursiivisia lukutapoja

Tutkimuksen metodologisen ja teoreettisen otteen nivoutuminen yhteen tulee näkyväksi erityisesti analyysissa. Honan ym. (2000, 10) ovat esittäneet, että jokainen teoreettinen viitekehys tuottaa erilaisen tavan lukea aineistoa ja tuntuman siitä, mitä aineistosta voidaan löytää. Yhdyn heidän ajatukseensa, mutta lähdän myös siitä, että erilaisia teoretisointeja ja teoreettisia käsitteitä voidaan käyttää rinnan samassa tutkimuksessa laajentaen sitä näkökulmaa, josta käsin aineistoa luetaan.

Tutkimukseni analyysin ei voi määritellä alkaneen jostakin tietystä pisteestä ja päättyneen toiseen. Kuten etnografisissa tutkimuksissa usein, myös tässä tutkimuksessa analyysi on ollut prosessinomaista työskentelyä – lukemista, pohtimista, jäsentelyä, teemoittelua ja kirjoittamista aineiston kanssa. Analyysi on alkanut jo kenttätöön aikana (esim. Paju 2013; Emerson ym. 2001), jolloin tietyt asiat ja ilmiöt näyttäytyivät tutkimustehtävän kannalta erityisiltä ja alkoivat niin sanotusti ”kutitella aivoja” (Lahelma ym. 2014; myös Lappalainen 2006). Yksittäisten väitöskirja-artikkelien tutkimusasetelmat ovat muotoutuneet prosessissa, jossa aineiston tuottaminen, sen järjestely, litterointi, lukeminen, analyysi sekä teoreettisen kirjallisuuden lukeminen ovat limittyneet toisiinsa. Ensimmäisen tutkimustani käsittelevän konferenssisitelmän kirjoitin juuri kenttätöön aloitta-neena, keskellä hämmentyneen innostunutta olotilaa. Tutkimusprosessin kan-nalta kiinnostavaa on, että tässä ensimmäisessä esitelmässä luonnostelemani ha-puilevat ajatukset opettajien puheesta suhteesta erityisyyden määrittelyyn, kate-gorisointiin ja inklusioon muodostavat nyt keskeisen osan tutkimustuloksistani. Myöhemmin aineiston ja tutkimustekstin kanssa työskennellessä refleksiivinen kirjoittaminen on kuljettanut tiedon tuotannon prosessia (Honkasalo 2011, 52), joka käynnistyi jo kenttätöön aikana tuottaessani aineistoa (esim. Lappalainen 2007; Ikävalko & Kurki 2014).

Kokonaisuudessaan määrittelen analyysitapani etnografiseksi ja diskursii-viseksi. Etnografisuudella tarkoitan monipaikkaiseen aineistoon kiinnittyvää ja teorian virittämää ja ohjaamaa analyysia. Aineiston ja teorian suhde tutkimukses-sani on siis vastavuoroinen. Yhtäältä, olen hyödyntänyt teoreettisia käsitteitä jo aineistoa lukiessani. Toisaalta, aineistosta esiin nostamieni teemojen tarkempaa analyysia varten olen lähtenyt etsimään työkaluja teoriakirjallisuudesta. Erityi-sesti feministiselle etnografialle tyypilliset eettiset periaatteet refleksiivisyydestä, valtasuhteiden tiedostamisesta ja herkkyydestä kuunnella tutkimukseen osallis-tuneita henkilöitä, ovat ohjanneet myös analyysia (ks. Skeggs 2007; Heyl 2007; Lappalainen 2007). Tämä näkyy pyrkimyksessäni hakea sellaista raportoinnin ta-paa, joka tekisi oikeutta tutkimukseeni osallistuneiden henkilöiden kertomuksille

ja tulkinnoille. Analyysia tehdessäni en ole tarkastellut tutkimusaineistoa objektiivisia faktoja paljastavana eikä aineistostani nouse sinänsä mitään, ilman esiin nostamista ja tulkintaa (ks. Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010; Davies 2004, 4–5). Sen sijaan olen lähtenyt etsimään aineistosta niitä tapoja, joilla merkityksiä ja arjen käytäntöjä rakennetaan, tuotetaan ja ylläpidetään. Yksittäisiä haastatteluja analysoidessani etnografinen aineisto kokonaisuutena on läsnä, ja tehdyt tulkinnat eivät perustu koskaan vain yksittäisiin aineistokatkelmiin. Tutkimuksen raportointi artikkelien muodossa ei kuitenkaan mahdollista aineistokatkelmien esittelemistä laajasti.

Yllä kuvattu on yhteydessä siihen, mitä tarkoitan analyysin diskursiivisuudella. Diskursiivinen lukutapa avaa mahdollisuuden päästä käsiksi erityisopetusta määrittävien diskurssien rajaamaan todellisuuteen ja niiden puitteissa tehtyjen merkityksenantojen analyysiin (ks. Jokinen 2004, 194–195; myös Ruusuvuori ym. 2010, 17). Ymmärrän diskurssien kattavan kielen ja puhetapojen lisäksi kulttuurisesti ja historiallisesti rakentuneet, jaetut ja jatkuvasti muotoaan muuttavat käytännöt, joihin kiinnittyy myös materiaalisia ulottuvuuksia (Foucault 2008/1969; myös Hakala 2007; Hall 2001). Yksi esimerkki tällaisesta diskursiivisesta käytännöstä, jota olen analysoinut, on erityisopiskelijoiden koulutussiirtymien valmisteleminen ja ohjaus. Tätä käytäntöä määrittävät liuta toisiinsa limittyviä, ajassa ja paikassa toistuvia, mutta myös muuttuvia tekijöitä: koulutuspoliittisissa asiakirjoissa muotoillut linjaukset, opiskelijan koulutustoiveet, ammatillisen koulutuksen alakohtaisten aloituspaikkojen ja uusien hakijoiden määrä, kunkin oppilaitoksen toimintatavat, ohjaavan henkilökunnan näkemykset ja työskentelytavat sekä opiskelijan mahdollinen diagnoosi ja/tai tuen tarpeen määrittäminen. Keskeinen osa analyysiani on ollut myös kiinnostuksen kohteina olleiden käsitteiden käyttämisen ja niiden taustalla vaikuttavan, arjessa esiintyvän ja uudelleen muotoutuvan normatiivisen ajattelun tulkitseminen (esim. Arnesen ym., 2007; Mehan 2001; myös artikkeli II). Yksi esimerkki tästä on erityisen tuen tarpeen käsite, sen esiintymisen ja käytön tulkinta ja purkaminen.

Analyyysin tavoitteena on ollut ymmärtää ja tuoda esiin erityisopetuksen käytäntöjen monimutkaisuutta, liikkeessä olemista sekä tutkimukseeni osallistuneiden henkilöiden kertomuksia ja tulkintoja näistä käytännöistä ja niissä toimimisesta. Olen pyrkinyt tunnistamaan ja kiinnittämään huomiota yhtäältä aineistossa toistuviin ja kertautuviin teemoihin, tapoihin nimetä asioita ja kertoa asioista, toisaalta useiden teemojen ja totuuksien rinnakkaisuuteen sekä muutoksiin puheta-voissa – siis liikettä subjektipositioista, puhujan paikasta, toiseen (ks. Jokinen 2004, 203; myös Mehan 2001). Kiinnostukseni on ollut ”aitojen” ja ”syvällä” olevien tosiasioiden tai kokemusten tavoittamisen sijaan siinä, miten tutkimukseen osallistuneet henkilöt sanoittavat koulutuksen käytäntöjä ja omaa toimintaansa niissä. Tällöin kerrottuja kokemuksia tarkastellaan diskursiivisissa käytännöissä rakentuneina ja ihmisten kesken jaettuina (ks. myös Davies & Davies 2007). Esi-

merkiksi haastattelupuheen analyttinen fokus onkin niissä ehdoissa, jotka tekevät kulloinkin tietyistä subjekteista (Jokinen 2004) ja kertomuksista mahdollisia ja toisista mahdottomia (Tamboukou 2008; Gordon & Lahelma 2003; Honan ym. 2000). Jackson ja Mazzei (2012) ehdottavat tarttumaan moninaisten tulkintojen samanaikaisuuteen aineiston tarkastelussa ja analyysissa. Haastattelujen analyysissa olen pyrkinyt esittämään myös vaihtoehtoisia tulkintoja kerrotusta – ja säröttämään näin autenttisen ”äänen” käsitettä. Etsiessäni vastauksia tutkimustehtävään tavoittelen sellaista kokonaisvaltaista lukutapaa, jossa merkityksenantoja tarkastellaan historiallisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti paikannettuina (ks. myös Fine & Weis 2008).

Olen yhdessä kirjoituskumppaneideni kanssa hyödyntänyt eri artikkeleissa erilaisia analyysitapoja ja pyrkinyt tällä tavoittamaan näkökulmien ja äänien kerroksellisuutta tutkimukseeni (ks. Salo 2007). Erillisistä tieteellisistä artikkeleista koostuva väitöskirja muotona asettaa analyysille haasteita, sillä yhteen artikkeliin mahtuu vain rajatun merkkimäärän verran asiaa, mikä edellyttää tarkkaa fokusointia ja valikointia. Esittelen seuraavaksi lyhyesti, miten olen työskennellyt eri artikkeleissa analysoidun aineiston kanssa, yksin ja yhdessä kollegoitteni kanssa. Kussakin artikkelissa analysoitu aineisto kuvataan lähemmin taulukossa I (liite 8).

Olen kirjoittanut neljä väitöskirja-artikkelia yhdessä kollegoitteni kanssa ja yhden yksin. Niinpä yhdessä keskustellen tehty analyysi on suunnannut olennaisesti aineiston tarkastelua ja tulkintaa (Gordon ym. 2000). Osassa artikkeleista pyrkimys vastata yhteisiin tutkimuskysymyksiin eri tutkimusprojekteissa tuotettujen aineistojen lävitse on avannut mahdollisuuden asettua analysoimaan aineistojen välisiä yhtymäkohtia ja eroavaisuuksia ja keskustelemaan tekemistämme tulkinnoista (artikkelit I ja III). Osassa artikkeleista taas tiettyjen tutkimusaineistoni osien tarkastelu kahden tutkijan voimin on laajentanut niiden tulkintaa ja mahdollistanut uusien oivallusten syntymistä ja jatkokehittelyä (artikkelit IV ja V). Aineiston ulkopuolinen tutkija voi osata kysyä aineistolta uusia kysymyksiä; sellaisia, joita aineiston kanssa tiiviisti työskennellyt ja sitä läheltä katsova tutkija ei välttämättä tulisi ajatelleeksikaan (Lahelma ym. 2014, 54).

Artikkelissa I olemme analysoineet Tuuli Kurjen kanssa valmistavien ja valmentavien koulutusten opetussuunnitelmia ja muita koulutusdokumentteja ja suhteuttaneet tulkinnan etnografisiin aineistoihin kyseisistä koulutuksista. Aloitimme aineiston lukemisen tematisoimalla kunkin opetussuunnitelman sisältöjä; jaottelemalla ja ryhmittelemällä tutkimusasetelmamme kannalta mielenkiintoisia tavoitteita ja tehtäviä. Kysyimme aineistolta esimerkiksi, millaiset teemat ovat olennaisia, kun puhutaan ammatillisesta koulutuksesta ja työelämästä. Mitä työelämän tarpeista ja muutoksista opetussuunnitelmissa kirjoitetaan? Millainen tulevan työntekijän tulee olla? Tämän jälkeen jatkoimme analyysia diskursiivisella luennalla tarkastellen eri ”kohderyhmille” suunnattujen koulutusten opetussuun-

nitelmissä käytettyjä käsitteitä. Tarkastelu toi mahdolliseksi katsoa sitä, mitkä tekijät erottavat ja/tai yhdistävät erilaisia syrjäytymisvaarassa oleviksi nimetyille nuorille suunnattuja koulutuksia toisistaan. Tämän jälkeen jatkoimme analyysia tarkastellen eri valmistavien koulutusten opetussuunnitelmissa käytettyjä käsitteitä ja kuvauksia suhteessa sekä toisiinsa että laajempiin diskursseihin, esimerkiksi diskurssiin ideaalista opiskelijasubjektista ja itsevastuullisuudesta.

Sekä nuorten että ammattilaisten haastatteluaineiston analyysi on alkanut aineistoon tutustumisella ja sen ”haltuun ottamisella”, temaattisella luennalla, jossa haastattelulitteraatteja luetaan nostaen niistä esiin tutkimusasetelman kannalta kiinnostavia teemoja (ks. Palmu 2003). Artikkelia II varten jatkoin henkilökunnan haastatteluaineiston analyysia värien avulla ryhmittelemällä, teemoittelemalla ja muistiinpanoja marginaaliin kirjoittamalla. Jäsentelin aineistoa ensin laajempien aihepiirien ja sen jälkeen hienosyisemmiksi tarkentuvien teemojen ympärille. Lähdin liikkeelle niistä asioista, jotka olivat herättäneet mielenkiintoni jo aineistoa tuottaessani ja teoreettista kirjallisuutta lukiessani, ja kuljin haastattelut läpi teemoitellen systemaattisesti, kuitenkin tutkimusintressini ohjaamana (vrt. Lappalainen 2006). Tämä alustava teemoitteleva lukeminen ja aineiston järjestäminen toimivat eräänlaisena esianalyysinä varsinaiselle analyysityölle, jossa hyödynsin diskursiivista lukutapaa. Luin haastatteluaineistoa myöhemmin rinnan kenttämuistiinpanojen kanssa.

Nuorten haastatteluiden analyysi on edennyt vaiheittaisesti. Olen hyödyntänyt eri artikkeleissa eri osia oppilaitoksissa haastateltujen nuorten ja *Erityisluokka elämäntulussa -selvityksessä* haastateltujen nuorten aikuisten haastatteluista. Tuuli Kurjen kanssa yhdessä kirjoittamani artikkelin IV analyysin kohteena olivat kaikkien AVA-koulutuksessa opiskelleiden 16 opiskelijan haastattelut ja luin analyysin kanssa rinnan kenttämuistiinpanojani koulutuksen arjesta. Artikkelissa esiteltujen aineisto-otteiden tulkinnot ovat yhdessä keskusteltuja⁶. Aineiston analyysiin on myös vaikuttanut olennaisesti yhdessä tekemämme dokumenttianalyysit valmistavista koulutuksista kokonaisuutena (artikkeli I). Per-Åke Rosvallin kanssa yhdessä kirjoittamaani artikkelia III varten analysoin 18 kone- ja metallialan opiskelijan haastattelua keskittyen erityisesti niihin osiin haastatteluissa, joissa puhuttiin opiskelukäytännöistä, työstä ja nuorten omasta asemoitumisesta koulutuksessa. Luin haastatteluja rinnan kenttämuistiinpanojen kanssa, ja Per-Åke työskenteli samoin oman autoalan koulutuksessa tuotetun aineistonsa kanssa. Valikoimme jaetun analyysin kohteeksi aineisto-otteita, joita esittelimme toisillemme ja jatkoimme niiden analyysia yhdessä keskustellen ja vertaillen (vrt. Gordon ym. 2000; Palmu & Lappalainen 2012).

⁶ Artikkelin ensimmäiset versiot pitivät sisällään myös Kurjen MAVA-koulutuksessa tuotetun aineiston analyysia, mutta päätimme jakaa alkuperäisen artikkeli-ideamme kahteen. Tästä yhteisestä kirjoitusprosessista on työn alla toinenkin artikkeli, jossa Tuuli Kurki on pääkirjoittajana. Artikkelin fokuksessa on koulutuksen markkinoituminen ja maahanmuuttopolitiikka (Kurki & Niemi, in process).

Artikkelissa V keskityimme yhdessä Reetta Mietolan kanssa kahden elämänhistoriallisen haastattelun lähilukuun ja analyysiin, jossa kiinnostuksemme oli kerrottujen kokemusten ja kerronnan ehtojen tarkastelussa. Analyysi eteni kahdesta suunnasta käsin. Ensinnäkin rakensimme kronologisen kertomuksen tapahtumista ja tilanteista, jotka haastateltavat nimesivät keskeisiksi heidän koulutuspolutaan. Toiseksi analysoimme haastatteluja keskittyen tarkastelemaan sitä, miten ja minkälaisessa yhteydessä haastateltavat puhuivat itsestään ja minkälaisia kuvauksia itsestä he tuottivat. Tämän pohjalta koostimme analyttiset kertomukset haastateltavien koulutuspoluista, joissa huomio oli niissä vaiheissa tai tilanteissa, jotka he nimesivät tärkeiksi tai merkittäviksi. Sisällyitimme tarkasteluun myös niitä kuvauksia, jotka itse tunnistimme tärkeiksi haastateltavien subjektiiviteetin rakentumiselle.

5.2 Tutkimuksen etiikka ja eettinen tutkija

Etnografisessa tutkimuksessa eettisen pohdinnan osuus on erityisen keskeinen siksi, että tutkimustradition historia kantaa mukanaan taakkaa usein länsimaista kolmanteen maailmaan kohdistuneisiin tutkimusmatkoihin, joissa havainnoijatutkija lähestyi tutkimuksen kohteena olevaa vierasta kulttuuria ulkoapäin, tiedonkeruun käytäntöjä juurikaan problematisoimatta (esim. Coffey 1999). Kasvatuksen ja koulutuksen kentällä se on keskeistä myös siksi, että etnografisten tutkimusten pohjalta sanallistetaan ja kirjoitetaan näkyväksi kasvatuksen kulttuurisia käytäntöjä. Kuten Paju ym. (2014) ovat todenneet, ”(t)ällä havainnolla on merkittäviä eettisiä seuraamuksia tutkijan toiminnalle, sillä tutkija osallistuu tietynlaisten todellisuuksien tuottamiseen” (em. 31). Amanda Coffeyn (1999) mukaan etnografinen kenttätö alkaa aina sieltä, missä tutkija itse on. Tutkija ei siis pysty pakenemaan omaa positiotaan, taustojansa, tietämystään, koulutustaan tai sukupuoltaan, minkä vuoksi näiden tekijöiden tunnistaminen ja tietoinen reflektointi tulisi nostaa osaksi tutkimuksen prosessia (ks. myös Berg 2010). Tästä olen kirjoittanut tarkemmin jo edempänä kertoessani kenttätöön tekemisestä.

Omassa tutkimusprosessissani tutkijan ja tutkittavien välisen vuorovaikutuksen ja valta-asetelmien pohtiminen on ollut läsnä erityisesti kenttätöön ja haastattelujen suunnittelussa ja toteutuksessa. Etsiessäni tutkimusoppilaitoksia pyrin informoimaan kouluja tutkimusideastani riittävän kattavasti ja kouluihin tutustumisen yhteydessä annoin opettajakunnalle luettavaksi muutaman sivun mittaisen tiivistelmän tutkimussuunnitelmastani. Osana tutkimuslupaprosessia toin esiin sen, etten kirjoittaisi oppilaitoksesta sen oikealla nimellä enkä mainitsisi paikkakuntaa missään. Toisessa oppilaitoksessa oltiin hieman huolissaan siitä, voisiko kirjoituksillani olla kuitenkin kielteisiä vaikutuksia opiskelijoille, mikäli heidät voitaisi tunnistaa tekstistäni. Olen pyrkinyt ottamaan tämän huolenaiheen huomioon tutkimusprosessissani ja pitänyt sitä yhtenä eettisenä ohjenuoranani – kirjoittaa niin, ettei kirjoituksillani olisi kielteisiä vaikutuksia kenellekään, ja siten,

että teksteistäni ei olisi mahdollista tunnistaa yksittäisiä henkilöitä. Viime kädessä en voi kuitenkaan vastata siitä, miten tekstiäni tullaan lukemaan ja tulkitsemaan. Sen sijaan vastaan kokonaisuudessaan tekemistäni tulkinnoista.

Pohdin tarkkaan sitä, miten kutsuisin ihmisiä haastatteluihin ja miten pyrkisin pääsemään heidän kanssaan juttusille. Kerroin jo aiemmin nuorten haastatteluiden kohdalla siitä, että useat nuoret myös kieltäytyivät haastatteluun osallistumisesta (ks. alaluku 4.3.). Tutkimusetiikan näkökulmasta oli tärkeää ratkaista se, miten suhtauduin ja toimin näiden kieltäytymisten kanssa. En voi kiistää, etteikö tämä olisi harmittanut, mutta koin kuitenkin eettisesti oikeana ratkaisuna olla juurikaan suostuttelematta nuoria osallistumaan, mikäli he olivat mielestäni selkeästi ilmaisseet, etteivät halunneet osallistua. Ulla-Maija Salon (2007) sanoin, "(...) tutkittavat eivät ole yksiäänisiä, he voivat vaieta ja tutkija voi kuulla heitä valikoivasti" (em. 231). Lähdin tässä siitä ajatuksesta, että myös vaikeneminen ja ulosjääminen sai kuulua ja näkyä aineistossani. Annoin myös kaikille nuorille mahdollisuuden jäädä tutkimuksesta ulos niinkin, etten kirjoittaisi heidän toiminnastaan mitään, jos he niin toivoivat, mutta kukaan ei pyytänyt tätä. Neuvotellessani sisäänpääsystä kentälle koin ainoastaan yhden kerran erään opettajan kohdalla, että läsnäoloni hänen pitämällään oppitunnilla ei ollut kovinkaan toivottua. Osallistuin tunnille kuitenkin, mutta päädyin siihen, etten kirjoittanut hänestä mitään tutkimuksessani, kunnioittaen näin hänen epäsuoraa kieltäytymistään.

Haastatteluja tehdessäni kävimme läpi ja allekirjoitimme jokaisen haastateltavan kanssa haastattelusopimuksen, lukuun ottamatta henkilökunnan ryhmähaastatteluja. Tässä sopimuksessa tuotiin esiin haastattelujen anonymisointi ja niiden käyttö rajattiin ainoastaan tutkimus- ja opetustarkoituksiin. Korostin haastateltaville myös sitä, että haastattelun saisi halutessaan keskeyttää eikä kaikkiin kysymyksiin tarvinnut vastata. Henkilökunnan ryhmähaastatteluissa korostin myös sitä, että oppilaitosten nimet tai paikkakunnat eivät tulisi esiintymään missään teksteissäni.

Koska tutkimukseni koostuu useasta yhdessä kirjoitetusta artikkelista, olen joutunut tarkastelemaan etiikkaa myös aineistojen yhteisen käytön ja aineistojen jakamisen kannalta. Ensinnä, tutkimuslupahakemuksessa on saatu lupa aineiston käyttöön AMIS-tutkimushankkeessa, joka siis pitää sisällään useita eri tutkijoita. Toisekseen, kun olen jakanut aineisto-otteitani tutkijakollegoilleni yhteistä analyysia varten, olen anonymisoinut ne aina ennen. Kolleganiakaan eivät siis ole tietoisia tutkimukseeni osallistuneiden ihmisten henkilöllisyydestä.

6 TUTKIMUSTULOSTEN ESITTELY

Tässä luvussa esittelen väitöstutkimukseeni kuuluvat viisi tieteellistä artikkelia, joissa olen raportoinut tutkimukseni tulokset. Artikkelit muodostavat kokonaisuuden, jossa erityisopetuksen (ja muun tuen) käytäntöjä, erityisen tuen tarpeen määrittelyä, nuorten koulutuspolkuja ja positioita koulutuksen arjessa on tarkasteltu moninaisista näkökulmista ja aineistoista käsin. Tulkinta perustuu nuorten ja nuorten aikuisten haastattelujen, ammattilaishaastattelujen, havaintomuistiinpanojen sekä koulutuspoliittisten dokumenttien analyysiin. Esittelen artikkelit viidessä teemallisessa alaluvussa, joissa tuon esiin jokaisen artikkelin keskeisimmän sisällön. Pääosin artikkeleilla I ja II vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, *Miten erityisen tuen tarvetta ja opiskelijan asemaa määritellään ammatillisessa ja valmentavassa koulutuksessa?* Pääosin artikkeleilla IV ja V vastaan toiseen kysymykseen, *Miten nuorten aikuisten koulutuspolut ja -valinnat sekä koulutukselliset subjektiviteetit muotoutuvat erityisopetuksen käytännöissä?* Kolmanteen tutkimuskysymykseen, *Miten erilaiset pedagogiset käytännöt rajoittavat ja mahdollistavat erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen opiskelijoiden osallisuutta oppimiseen ja opiskeluun?* vastaan pääosin artikkelilla III.

6.1 Tavoitteena vastuullinen, aktiivinen ja erityinen työntekijäkansalainen?

Artikkelissa I (*Amislaiseksi valmistettu, valmennettu, kuntoutettu ja ohjattu?*) olemme Tuuli Kurjen kanssa tarkastelleet lähemmin ammatilliseen koulutukseen valmistavien ja valmentavien koulutusten opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteita. Analysoimme niiden suhdetta työntekijäkansalaisuuden ja opiskelijoiden subjektipositioden rakentumiseen. Tarkastelumme keskittyy kolmeen eri valmistavaan koulutukseen, jotka ovat *Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus (AVA ja TYVA)*, *Maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen valmistava koulutus (MAVA)* ja *Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus (Ammattistartti)*. Hyödynnämme opetussuunnitelmien lisäksi 20:tä muuta koulutuksia koskevaa dokumenttia sekä etnografisia tutkimusaineistojamme valmistavista koulutuksista. Yhtenä keskeisenä käsitteenä artikkelissa on *työntekijäkansalaisuus*, jonka ymmärrämme (palkka)työelämään osallistumisen myötä saavutettavana kansalaisuuden statuksena (ks. Brunila ym. 2013). Tämän käsitteen avaaminen etenkin vammaisten henkilöiden kohdalla on kiinnostavaa, sillä edelleen suurin osa vammaisista henkilöistä työllistyy avoimien työmarkkinoiden ulkopuolelle (esim. Ekholm & Teittinen 2014). Pohdimme artikkelissa sitä, minkälainen työntekijäkansalaisuus on mahdollinen

valmistavien koulutusten opiskelijoille. Toisena keskeisenä käsitteenä kuljettamme mukana *ideaalin opiskelijasubjektin* käsitettä (ks. Youdell 2006a), jonka avulla analysoimme koulutuspoliittisista dokumenteista sitä, minkälaisena ideaali opiskelija näyttäytyy valmistavien koulutusten diskursseissa ja tavoitteenasetteluissa.

Nostamme analyysin tuloksena esiin koulutusdokumenteissa esiintyvien itsevastuullisuuden ja tuen tarpeen korostamisen yhtäaikaisuuden ja siitä seuraavan jännitteen. Valmistavien koulutusten opetussuunnitelmissa korostuu yhtäältä itsevastuullisuus, jolla Raija Julkusen (2006) mukaan tähdätään aktiivisten ja vastuullisten subjektien kasvattamiseen, joiden tulisi ottaa vastuu ”omista” ratkaisuistaan ja niiden seurauksista. Itsevastuullisuus nähdäänkin eräänlaisena kansalaisuuden ehtona. Valmistavien koulutusten kontekstissa itsevastuullisuuden rinnalla korostuu kuitenkin myös tavoitteiden realistisuuden ja opiskelijoiden tuen tarpeiden huomioiminen, sillä koulutusten tehtävänä on saada opiskelijat tunnistamaan omat vahvuutensa ja tuen tarpeensa. Näiden pohjalta tulisi tehdä jokaiselle sopivaksi katsottuja koulutusvalintoja. Esitämme, että koulutusdokumenteissa liikutaan yhtäältä yksilöllistä valinnanmahdollisuutta korostavan individualistisen puhetavan, toisaalta realistisuuden vaatimusta ja tuen tarpeita korostavan, opiskelijoita tukitoimien kohteeksi asettavan puhetavan välillä. Tämä jännite korostuu erityisesti AVA- ja TYVA-koulutusten kohdalla, joissa painotetaan koulutusten erityispedagogista luonnetta. Näyttäisi myös siltä, että AVA- ja TYVA-koulutuksissa tasapainoillaan inklusioidiskurssin ja vammaisuuden medikalistisen diskurssin välillä, jota käsittelemme tarkemmin artikkelissa II.

Keskeinen tuloksemme on, että opetussuunnitelmateksteissä esitetyt opiskelijaan ja hänen ominaisuuksiinsa kohdistetut yksilöllistetyt tavoitteet kohtaavat koulutusten käytännöissä rakenteellisia esteitä. Nämä esteet hankaloittavat joidenkin opiskelijoiden pääsyä etenemään tavoitteiden mukaisesti toisen asteen ammatilliseen koulutukseen. Osan kohdalla näin käy siitäkin huolimatta, vaikka he olisivat koulutuksen aikana opetelleet arvioimaan omaa osaamistaan ja valitsemaan itselleen sopivaksi katsomansa alan (ks. myös Selkivuori 2015; Kurki & Brunila 2014). Esitämme, että koulutuspaikan saantiin vaikuttavien rakenteellisten tekijöiden, kuten alakohtaisen työvoimantarpeen, pääsykoekäytäntöjen, erityisopetuksen ja muun tuen tarjonnan huomioiminen olisi tärkeää. Tällöin tilanteessa, jossa opiskelija ei lyhytkestoisen koulutuksen jälkeen pääse sisään ammatillisiin opintoihin, ongelmaa ei palautettaisi (ainoastaan) opiskelijaan itseensä. Etnografisten aineistojemme analyysi osoittaa, että jotkut ammatillisen koulutuksen alat, esimerkiksi hoitoala, nähdään hankalasti erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille sopivana alana, kun taas maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita ohjataan nimenomaan hoitoalalle (ks. myös Kurki & Brunila 2014).

6.2 Erityisyyttä määrittämässä – inklusion ja medikalisaation välimaastossa

Artikkelissa II (*Tuki, tarve, leima, oikeus? Erityisyyden muutoutuminen ammatillisen koulutuksen diskursseissa*) analysoin erityisyyden käsitettä ja erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen opiskelijoiden asemaa opettajien ja muiden koulutuksen ammattilaisten haastatteluaineistossa. Artikkelin lähtökohtana on ollut huomio ammatillisen koulutuksen muutostavoitteiden, tulospaineiden ja tukea tarvitsevien opiskelijoiden kannatteleminen välisistä jännitteistä koulutuksen arjessa. Teoreettisesti artikkelissa tartutaan *inkluusiodiskurssin* ja *medikalistisen diskurssin* välisen jännitteen analyysiin (ks. esim. Grue 2011, 542) pyrkien hahmottamaan liikettä näiden diskurssien välillä ja tavoittamaan niitä toisin ajattelun tapoja, joita aineistossani esiintyy. Kysyn artikkelissa, miten erityisyyttä ja erityisen tuen tarvetta määritellään, kategorisoidaan ja puretaan sekä minkälainen positiio erityisiksi määritettyille nuorille näissä käytännöissä rakentuu.

Analysoin artikkelissa lähemmin kolmea koulutuksen ammattilaisten kanssa toteutettua ryhmähaastattelua (ks. luku 4.5.). Lisäksi käytän analyysin kontekstualisoimisessa havainnointimuistiinpanoja koulutusten arjesta, koulutusdokumentteja sekä kahta yksilöhaastattelua. Keskeinen tavoite on ollut tarkastella keskustelua koulutuksellisen inklusiotavoitteen asettamien vaatimusten ja erityisopetuksen perinteisten käytäntöjen välisestä ristiriidasta, johon aineistossani palataan yhä uudelleen ja uudelleen. Esittelen tulkintojani kolmen teeman alla, jotka ovat *medikalistinen ja käyttäytymiseen kiinnittyvä erityisyyden yksilöllinen tarkastelu*, *inkluusiodiskurssiin kiinnittyvä erityisyyden tarkastelu* ja *diskurssista toiseen liikkua ja ”toisin ajattelun” tarkastelu*.

Yksilöstä ammentava erityisyyden tarkastelu jakautuu tulkintani mukaan yhtäältä diagnoosien ja virallisten erityisopetuspäätösten tarkastelemiseen, toisaalta opiskelijan käytöksen ja hänen sosiaalisen taustansa ”ongelmallisuuden” tarkastelemiseen. Koulutuksen ammattilaiset tekivät eroa erityisopetuspäätöksellä opiskelevien ja muuten koulun käytännöissä tukea tarvitseviksi ja hankaliksi koettujen, mutta ilman erityisopetuspäätöstä opiskelevien opiskelijoiden välille. Näiden ”harmaan alueen” opiskelijoiksi kuvattujen nuorten kerrottiin tarvitsevan monesti eniten opettajan huomiota ja tukea, mutta paradoksaalisesti, ilman erityisopetuspäätöstä heille ei ylimääräisiä tukiresursseja saatu (ks. myös Mietola 2014; Jahnukainen 2006; Naukkarinen 2005). Diagnoosi kuvailtiin monesti helpotusta tuovana – vaikkakaan sitä ei erityisopetuspäätöstä laadittaessa vaadita.

Inkluusiodiskurssiin kiinnittyvä erityisyyden tarkastelu liikkui analyysini mukaan arvokeskustelusta käytännön opetusjärjestelyiden organisoimiseen. Useat ammattilaiset toivat esiin erillisissä erityisryhmissä opiskelun leimaavuuden ja näkivät siitä syystä inklusiiviset opiskeluympäristöt lähtökohtaisesti parempina. Kaikkien opiskelijoiden yhdessä opiskelusta puhuttiin myös vedoten yhteiskunnalliseen todellisuuteen. Tällöin tuotiin esiin, ettei koulun ulkopuolellakaan voida

lokeroida ihmisiä, joten juuri koulussa olisi mahdollista opetella tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Erityisesti kone- ja metallialan opettajat toivat esiin erityisopiskelijan määritelmän hankaluuden ammatillisen koulutuksen arjessa, sillä monesti peruskoulun puolella tehty määrittely ei pädekään ammatillisissa opinnoissa, joissa keskiössä ovat muut kuin akateemiset taidot.

Keskustelu inklusiosta sai ammattilaiset myös kiinnostavasti nimeämään useita rakenteellisia koulutuksellista ja yhteiskunnallista inklusiota hidastavia tekijöitä, joihin he toivoivat muutosta, jotta mahdollisimman moni opiskelemaan haluava nuori voisi päästä sisään oppilaitokseen ja suoriutua opinnoistaan. Sisäänpääsyä ja koulutuksen läpäisyä vaikeuttaviksi käytännöiksi nimettiin muun muassa soveltuvuus- ja pääsykoekäytännöt, yksittäiset koulutussisällöt ja tutkintovaatimukset sekä opetusmenetelmät – erityisesti sosiaali- ja terveysalalla. Osa haastatelluista asiantuntijoista toi kuitenkin esiin, että joillekin opiskelijoista – erityisesti niille, jotka määritettiin paljon tukea tarvitseviksi – erityisoppilaitokset soveltuisivat yleisiä oppilaitoksia paremmin. Ammattilaisten mielestä tämän ryhmän kohdalla opiskelun inklusiivinen järjestäminen oli epärealistinen tavoite. Olen tulkinnut tätä uusliberalistisen kilpailua korostavan koulutuspolitiikan värittämänä inklusiokäsityksenä (ks. myös Slee 2014, 11), jossa lähtökohtana on vaatimus ”inklusoitavan” yksilön riittävästä kykeneväisyydestä sopeutua ja mukautua opiskeluun normaaliympäristössä (esim. Goodley 2007) sen sijaan, että oppilaitos muokkaisi käytäntöjään vastaanottamaan opiskelijan.

Diskurssista toiseen liikkuvissa tarkasteluissa olen kiinnittänyt huomion erityisyyden määrittelyn monitulkintaisuuteen. Ammattilaiset liikkuivat eri diskurssien väleillä määritellessään erityisopiskelijan asemaa koulutuksen kentällä. Yhtäältä erityisopetus päätös nähtiin resurssien näkökulmasta positiivisena, rahaa ja sen avulla lisätukea tarjoavana kanavana. Toisaalta sen nähtiin jo pelkästään käsitteenä voivan leimata nuorta. Ammattilaisten kuvauksissa tulikin esiin ne koulutusjärjestelmässä olevat paikat, joissa opiskelijoiden luokittelu ja nimeäminen tietynlaisen tuen tarpeessa olevaksi asettuu nykyjärjestelmässä välttämättömäksi, jotta opiskelijalle voi mahdollistua hänen tarvitsemansa tuen saaminen tai koulutuspolulla eteneminen (vrt. artikkeli IV; myös Teittinen 2008, 134). Näitä olivat esimerkiksi opiskeluhakuprosessit ja niihin liittyvät neuvottelut. Esitän, että tutkimukseen osallistuneet ammattilaiset liikkuivat paikoin sulavasti inklusio- ja medikalistisen diskurssin väleillä hyödyntäen niitä strategisesti, mutta myös purkaen ja luoden uusia määrittelyksiä. Johtopäätöksenä ehdotan tuen tarpeen käsitteen tarkastelemista joustavana niin, että tuen tarvetta ei kiinnitettäisi kategorisesti opiskelijaan, vaan että sen voisi nähdä syntyvän ja sammuvan toimintaympäristöstä toiseen liikuttaessa.

6.3 Lukupään ja kädentaidon kahtiajakoa purkamassa

Artikkelissa III (*Framing and classifying the theoretical and practical divide: how young men's positions in vocational education are produced and reproduced*) pureudutaan ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden näkemyksiin työstä ja työelämästä. Lisäksi siinä tarkastellaan koulutusten pedagogisia käytäntöjä suhteuttamalla tarkastelu diskurssiin teorian ja käytännön – lukupään ja kädentaidon – välisestä kahtiajaosta ja työelämän muutoksen sanelemista vaatimuksesta opiskelijoille. Tällä artikkelilla vastaan kolmanteen tutkimuskysymykseeni, miten erilaiset pedagogiset käytännöt rajoittavat ja mahdollistavat erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden osallisuutta oppimiseen ja opiskeluun. Emme fokusoi artikkelin tarkastelua erityisopetukseen⁷, mutta analyysi kiinnittyy olennaisesti tutkimustehtävääni, sillä käytännön ja teorian dikotomia on läsnä erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden koulutuspoluilla esimerkiksi pohdittaessa kullekin sopivaa opiskelupaikkaa peruskoulun jälkeen (ks. esim. Helakorpi ym. 2014).

Olen kirjoittanut artikkelin yhdessä Per-Åke Rosvallin kanssa, ja analysoimme siinä minun tuottamaani aineistoa kone- ja metallialalta sekä Rosvallin aineistoa automekaanikon koulutuksesta Ruotsista. Näitä aloja yhdistää kiintoisasti se, että ne ovat kumpikin olleet perinteisesti nuoria, taustaltaan työväenluokkaisia miehiä mukaan kutsuvia, matalan sisäänpääsykynnyksen koulutusohjelmia. Tämän määritelmän alle positoidut miesopiskelijat on kuvattu usein kouluvastaisina, enemmän käytännön töihin kuin teoreettiseen opiskeluun suuntautuneina (Archer 2006; Willis 1977). Ajankohdan työmarkkinatilanne, korkea työttömyys ja alojen teknologinen kehitys asettavat kuitenkin muutospaineen sekä ammatillisen koulutuksen perinteisille koulutuskäytännöille että alojen opiskelijoille ja opettajille (ks. myös Hjelmér, Lappalainen & Rosvall 2014; Beach & Öhrn 2011).

Artikkelin lähtökohtana on argumentti lukupään ja kädentaidon -dikotomian puutteellisuudesta ja siitä, että teoreettinen ja käytännöllinen aines voisivat olla paremmin yhdistettyinä opintojen aikana, jotta itsensä ”käytännön ihmisiksi” mieltävien opiskelijoiden asema opinnoissa helpottuisi. Vaikka tätä dikotomiaa on aiemmassakin tutkimuksessa lähdetty haastamaan, silti koulutuksen käytän-

⁷ Rosvallin tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista yhdelläkään ei ollut erityisopetuspäätöstä eikä opiskelijoille tarjottuja tuen käytäntöjä järjestetty erityisopetuksena. Tästä syystä päädyimme rajaamaan vertailevasta tarkastelustamme ulos erityisopetukseen fokusoimisen. Osa artikkelissa analysoiduista kone- ja metallin opetuskäytännöistä on Suomen kontekstissa erityisopetuksen alle rakentuneita käytäntöjä (esimerkiksi tiimiopettajuus), jotka saavat rahoituksensa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tuoman lisärahoituksen myötä. Kirjoittaessani auki tutkimustuloksiani tässä yhteenvetoartikkelissa pohdin artikkelin tarkastelua laajemmin näiden käytäntöjen merkitystä.

Kone- ja metallin toisessa opiskelijaryhmässä opiskeli yksi nainen. Autoalan kaikki opiskelijat olivat taas miehiä. Niin ikään vertailuasetelman säilyttämiseksi päädyimme siihen, ettemme ota artikkelissamme analyysin kohteeksi ainokaisen naisen asemaa koulutuksessa (ks. Haapala-Samuel 2008). Tästä olisi hyvä kirjoittaa lisää tuonnempana.

nöissä on edelleen nähtävissä jakoja kädentaitajiin ja lukupään omaaviin opiskelijoihin (ks. esim. Lahelma 2009; Jahnukainen & Helander 2007; Käyhkö 2006; Komonen 2005). Jako on Suomessa hyvin konkreettinen etenkin toisen asteen koulutuksessa, jossa vaihtoehdot eriytyvät akateemisia valmiuksia korostavaan lukiokoulutukseen ja ammattitaitoon keskittyvään ammatilliseen koulutukseen.

Tarkastelemme lähemmin käytännön ja teorian kahtiajakoa sekä opiskelijoiden haastattelukerrontaa että pedagogisia käytäntöjä tulkiten. Luemme aineistoja myös opetuksen kehystämisen (framing) ja oppiaineiden luokittelun (classification) käsitteitä hyödyntäen (esim. Bernstein 2000/1996). Keskeinen analyysimme tulos on, että osa opiskelijoista ja opettajista pyrki rakentamaan siltoja teoreettisen ja käytännöllisen osaamisen välille (ks. Lappalainen, Mietola & Lahelma 2013), mikä ilmeni esimerkiksi opiskelijoiden osallistumisessa ja opettajien suunnittelemisissa pedagogisissa käytännöissä. Tulkitsimme aineistoista eroja sen suhteen, miten opettajat toivat esiin käytännöllisen ja teoreettisen tiedon yhteenkietoutumista. Suomalaisessa kontekstissa tätä korostettiin useammin kuin Ruotsin kontekstissa. Tästä huolimatta suomalaiset opiskelijat näyttivät pitävän ideoita kone- ja metallialan opiskelijasubjektia ensisijaisesti työhön valmiina kädentaitajana ja käytännön osaajana. Sen sijaan ruotsalaisessa autoalan koulutuksessa opiskelevat nuoret kantoivat kädentaitojen lisäksi huolta englanninkielen ja matematiikan taidoistaan.

Opiskelijoiden työelämään kohdistuvat huolet kiteytyivät analyysissämme kahteen teemaan. Etupäässä Ruotsissa haastatellut opiskelijat toivat esiin epäilyksen siitä, saivatko he koulutuksesta tarpeeksi irti voidakseen täyttää tulevien työnantajien odotukset, kun taas suomalaiset opiskelijat kritisoivat alansa nopeaa teknologiakehitystä ja omaa kädentaitajan paikkaansa tässä. Opiskelijahaastatteluiden analyysin perusteella olemme todenneet, että sekä kone- ja metallin että automekaanikkoalan opiskelijat tuntuivat olevan hyvin tietoisia työelämän läpikäyneistä ja käynnissä olevista muutoksista ja näiden mahdollisista vaikutuksista heidän työuraansa (myös Niemi 2010).

Luimme aineistojamme myös maskuliinisuuden käsitteen lävitse. Sen avulla analysoimme, minkälaisia mahdollisuuksia ja rajanvetoja kamppailu kulloinkin halutunlaisista asemista tuotti opiskelijoille osana heidän opintojaan. Maskuliinisuksien analyysi kohdistui sellaisiin osiin aineistoissamme, joissa neuvoteltiin tuntiaktiivisuudesta tai erilaisiin erityisopetuksen ja muun tuen järjestelyihin osallistumisesta, esimerkiksi menemisestä pienryhmään tietyn oppiaineen tunnilla. Esitämme, että ”vapaavalintaisena” tarjottu mahdollisuus osallistua pienryhmään tuotti opiskelijoille ristiriitaisen tilanteen, jossa he samanaikaisesti jouduivat tasapainoilemaan kulloinkin oikeanlaisena pidetyn aseman säilyttämisen ja

kyseiseen opiskelukulttuuriin juurtuneiden muiden sosiaalisten käytäntöjen, kuten esimerkiksi ryhmäpaineen asettamien vaatimusten kanssa.⁸

Tuomme esiin eron havainnoimiemme kone- ja metallin ja automekaniikan alan opiskeluryhmien välillä siinä, miten tuki, erityisesti matematiikan opiskelussa, oli järjestetty. Ruotsissa autoalan opiskelijoiden kohdalla tukiopetuksen saaminen edellytti opiskelijan aktiivisuutta hakeutua oppituntien aikana toisaalla koulun tiloissa sijaitsevaan pienryhmään, kun taas suomalaisissa oppilaitoksissa erityisopettaja työskenteli matematiikan tunneilla tiimiopettajana auttaen tukea tarvitsevia opiskelijoita. Useat opettajat toivat myös esiin pienryhmäopetuksen mahdollisen leimaavuuden (ks. myös artikkeli II). Toisessa oppilaitoksessa tarpeen mukaan järjestettyyn tukiopetukseen tuli osallistua kaikkien niiden opiskelijoiden, jotka eivät läpäisseet matematiikan koetta. Näyttääkin siltä, että – paradoksaalisesti – opettajaohjoiset käytännöt, joissa valintaa tuki- tai pienryhmäopetukseen osallistumisesta ei jätetty opiskelijan vastuulle, ja joissa tuki tuotiin osaksi ”tavallista” opiskeluympäristöä osallistivat opiskelijoita.

6.4 Koulutusvalinnat, ohjaus ja subjektiviteetti valmentavassa koulutuksessa

Artikkelissa IV (*Getting on the right track? Educational choice-making of students with special educational needs in pre-vocational education and training*) tarkastelemme Tuuli Kurjen kanssa valmentavan koulutuksen opiskelijoille mahdollistuneita koulutusvalintoja. Jatkamme tässä yhteistä analyysiamme, jonka aloitimme koulutusdokumenttien osalta ensimmäisessä artikkelissa. Tässä artikkelissa keskitymme erityisesti siihen, miten nuorten koulutukselliset toiveet kohtaavat heille realistisina ja sopivina pidetyt ohjauksen käytännöissä esitetyt koulutusvaihtoehdot, ja miten nuorten subjektiviteetti ja toimijuus näissä ohjausprosesseissa muotoutuvat. Artikkelissa tarkemmin analysoitu aineisto koostuu 16 *Vammaisten opiskelijoiden valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa ja ohjauksessa* (AVA) opiskelleen nuoren aikuisen haastattelusta. Kontekstualisoimme haastattelukerronnan analyysia etnografisiin havainnointimuistiinpanoihin kyseisen koulutuksen arjesta, koulutuksen asiantuntijoiden haastatteluihin sekä valmentavaa koulutusta koskevien koulutuspoliittisten dokumenttien luentaan.

Artikkelin keskeinen käsite on *koulutusvalinta*, jota tarkastelemme suhteessa erityisopetuksen diskursseissa rakentuvaan jännitteeseen yhtäältä itseohjautuvuutta ja kykenevyyttä, toisaalta tukitoimien ja vahvan ohjauksen tarvetta korostaviin puhetapoihin (ks. myös artikkeli I; Mietola 2010). Esitämme valmentavan koulutuksen kontekstissa tapahtuvien koulutusvalintojen olevan prosesseja,

⁸ Olen rajannut väitöskirjani fokuksen ulkopuolelle sukupuolen ja maskuliinisuuden laajemman käsittelyn ja hyödynnän niitä tässä ainoastaan pedagogisten käytäntöjen tarkastelun yhteydessä.

joissa nuoret neuvotellessaan toiveistaan ammattilaisaikuisten tarjoaman ohjauksen kanssa rakentavat samalla omaa *subjektiviteettiaan* ja raivaavat tilaa *toimijuudelle*. Esittelemme analyysin kolmen esimerkkihenkilön, Rickin, Elsyn ja Evan, valintaneuvotteluiden kautta. Näissä esimerkeissä kiteytyy kolme erilaista subjektipositiota, jotka analyysimme mukaan mahdollistuivat haastatelluille nuorille: ohjaukseen tyytyväiset ja sen mukaan toimivat opiskelijat, ohjauksen mukaan toimivat, mutta omista toiveistaan kiinni pitävät opiskelijat ja ohjauksen merkitystä kyseenalaistavat ja valmentavan koulutuksen leimaavaksi kokevat opiskelijat. Emme tarkastele subjektipositioita staattisina, yksilöön kiinnittyvinä, vaan näemme niiden rakentuvan tilanteittain (ks. esim. Hall 2001). Tämän artikkelin analyysi kiinnittyy tilanteeseen, joissa opiskelijat kertovat ja neuvottelevat valinnoistaan heille kulloinkin mahdollistuneesta positioista käsin.

Tuomme esiin erityisen tuen ja vammaisuuden käsitteen sekä diagnoosien moninaiset merkitykset osana koulutusvalintaprosesseja. Valmentavassa koulutuksessa opiskelevat nuoret ovat keskenään erilaisessa asemassa sen suhteen, mihin he ovat oikeutettuja hakemaan opiskelemaan koulutuksen jälkeen. Osoitamme Rickin valintaneuvotteluja kuvaavan esimerkin avulla, että hänelle määritelty erityisen tuen tarve piti hänet kiinni palvelujärjestelmässä ja edesauttoi pääsemään opiskelemaan erityisammattioppilaitokseen, mikä mahdollisti hänelle pääsyn toivealalleen. Toisaalta, Rick oli aloittamassa jo toista vuottaan valmentavassa, ei ammattiin johtavassa koulutuksessa. Pohdimmekin, että erityisen tuen tarpeen kategoria voi myös palveluiden mahdollistamisen ohella johtaa koulutuksellisiin umpikujiin sekä sosiaaliseen leimautumiseen (myös Selkivuori 2015), eikä välttämättä johda (palkka)työllistymiseen (myös Hakala 2010; artikkeli II).

Tulkintamme mukaan koulutuksen ammattilaisten näkökulma voi ristetä nuorten toiveiden kanssa silloin, kun nuoren koulutushaaveet nähdään epärealistisina. Tuomme esiin, että haastateltujen ammattilaisten näkökulmasta opiskelijoiden ohjaaminen *johonkin* sellaiseen koulutukseen, johon heillä olisi mahdollisuus päästä sisään ja jota he eivät joutuisi heti keskeyttämään, asettuu ohjauksen tärkeimmäksi tavoitteeksi. Tämä tulee näkyväksi esimerkiksi Elsyn haastattelun analyysissa. Hän haki opiskelemaan yleiseen ammatilliseen koulutukseen, jossa häntä oli ohjattu hakemaan hotelli-, ravintola- ja catering-alalle hänen toivomansa merkonomikoulutuksen sijaan. Esitämme, että mikäli nuoren toiveet ja ohjauksessa tehty ehdotukset risteävät, on mahdollista, että nuori jää pitämään kiinni toiveestaan ja tulee myöhemmin keskeyttämään, vaihtamaan alaa tai suorittamaan kaksi tutkintoa perätysten. Tämä voi nuoren itsensä kannalta olla tavoitteenmukaista ja hyödyllistä, mutta se on ristiriidassa suhteessa koulutuspoliittiseen tavoitteeseen mahdollisimman nopeasta kouluttautumisesta ja työmarkkinoille siirtymisestä⁹. Koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta olisi tärkeää

⁹ Kahden ammatillisen tutkinnon suorittaminen perätysten oli monen opiskelijan haastattelussa esitelmä suunnitelma toivealaansa kohti etenemisessä.

panostaa siihen, että myös erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden olisi mahdollista hakea ja päästä opiskelemaan kiinnostustaan vastaaville aloille. Nuoret ilmaisivatkin haastatteluissa halua pitää kiinni ja mennä kohti omiksi koettuja toiveita, mitä olemme tulkinneet toimijuuden osoituksena.

Olemme tuoneet artikkelissa esiin koulutuksiin liitettävien nimien ja kategorisointien merkityksen subjektifikaatiolle – sille prosessille, jossa muotoutuu nuoren kokemus itsestään ja hänen koulutusmahdollisuuksistaan. Nostamme analyysissa esiin, että koulutuksia ja opiskelijoita kuvaavat käsitteet määrittelevät sitä, miten ja millaisina opiskelijat nähdään osana koulutuksen käytäntöjä. Tärkeä tulos on, että jotkut opiskelijat ja opettajat nostivat leimaavaksi koettujen käsitteiden käytön esiin ja toivoivat muutosta tähän (myös artikkeli II). Voimakkaasti tuetut opinto-ohjauskäytännöt ovat osoitus koulutukselliseen tasa-arvoon ja tukea tarvitsevien opiskelijoiden oikeuksiin panostamisesta. Niiden toteuttamisessa tulisi kuitenkin kysyä ja kuulla opiskelijan koulutustoiveita ja pyrkiä ensisijaisesti etenemään niitä kohti. Suurin osa haastatelluista opiskelijoista oli kokenut valmentavassa koulutuksessa saamansa opinto-ohjauksen itselleen tärkeänä. Analyysimme perusteella näyttää kuitenkin siltä, että opiskelijoiden toiveet ja suunnitelmat muokkautuvat opinto-ohjausprosessissa ja niitä säätelevät esimerkiksi koulutusten aloituspaikkojen, erityisopetuksen tarjonnan ja muiden institutionaalisten käytäntöjen ajankohtainen tilanne.

6.5 Koulutuspolku toiveiden ja mahdollisuuksien välissä

Artikkelissa V (*Between hopes and possibilities. (Special) educational paths, agency and subjectivities*) tarkastelemme Reetta Mietolan kanssa erityiskouluissa peruskouluaikanaaan opiskelleiden vammaisten nuorten aikuisten koulutuspolkuja elämänhistoriallisen haastatteluaineiston valossa. Lähdemme liikkeelle siitä, miten historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneet erityisopetuksen diskursiiviset käytännöt muovaavat opiskelijoiden koulutuspolkuja ja ymmärrystä vammaisuudesta ja vammaisten ihmisten koulutusmahdollisuuksista. Artikkelissa hyödynnetty kokonaisaineisto pitää sisällään 27 peruskoulussa erityisluokalla opiskelleen nuoren aikuisen elämänhistoriallisen haastattelun, jotka teimme osana *Erityisluokka elämänkulussa* -selvitystyötä (ks. luku 4.4). Tarkemman analyysin kohteena ovat kuitenkin kahden 1980–90 luvuilla peruskoulua käyneen vammaisen nuoren aikuisen haastattelut, mutta peilaamme näiden haastattelujen tulkintaa kokonaisaineistoon.

Tarkastelemme artikkelissa sitä, kuinka haastateltaviemme Merin ja Pasin koulutuspolut ja toiveet sekä niihin kiinnittyvät subjektiviteetit ovat muotoutuneet erityisopetuksen käytännöissä. Pyrimme pääsemään käsiksi elämänhistoriallisessa haastattelussa tuotettuun kerrontaan heidän oman koulutuspolkunsa rakentumisesta. *Subjektiviteetin* käsite ohjaa meitä kysymään, kuinka haastatelta-

vat refleктоivat itseään, omaa toimintaansa ja koulutuskokemuksiaan tämän hetkisestä asemastaan käsin. *Toimijuutta* tarkastelemme sikäli sidottuna (bounded agency, Evans 2007), että näemme sen olevan aina yhtäältä sosiaalisten rakenteiden vaikutuspiirissä, muttei koskaan täysin ennalta määrättyä eikä rakenteisiin lukittua. Toimijuuden käsitteen avulla tuomme esiin erityisopetuksen käytännöissä muotoutuvia rajoittamisia, mahdollistamisia ja liikkumavaraa, jotka ovat muovanneet osaltaan haastateltaviemme koulutuspolkuja ja kerrontaa itsestään. Kerronnan historiallisten, kulttuuristen ja sosiaalisten sidosten huomioiminen analyysissä tekee mahdolliseksi katsoa sitä, miten ymmärrys itsestä oppijana on rakentunut – ja miten sitä voi uudelleen neuvotella tai haastaa (ks. Tamboukou 2008).

Esitämme, että stereotyyppiset kulttuuriset kertomukset vammaisten ihmisten (koulutus)elämänkuluista elävät edelleen ja haastateltavamme neuvottelevat omaa elämänkulkuaan jatkuvasti näiden normatiivisten tarinoiden ja niihin kirjoitettujen vaatimusten kanssa (ks. myös Kivirauma 2015). Merin haastattelussa kerrottu elämäntarina rakentui erityiskoulussa saadun tuen ja koetun onnistumisen ja pärjäämisen pohjalle. Tätä hyvin pärjäävän oppilaan kuvaa haastoi kuitenkin siirtymä erityiskoulusta lukioon, jolloin haastateltavamme havahtui eroihin koulujen vaativuustasossa ja joutui tämän myötä pohtimaan omaa oppimistaan ja subjektiviteettiaan uudelleen. Olemme tulkinneet Merin liikkuvan erilaisten subjektipositiodien välillä kertoessaan itsestään ja koulutusvalinnoistaan yhtäältä tavallisina ja luonnollisina, toisaalta poikkeuksellisina vammaisille henkilöille. Esitämme, että vammaispoliittinen oikeusdiskurssi ja vammaisuuden sosiaalinen tulkinta ovat paikoin onnistuneet horjuttamaan yksilölähtöistä medikalistista mallia tarjoamalla vammaisille henkilöille uusia välineitä itsensä ja oman vammaisuuden ymmärtämiseen sekä katseen kääntämiseen itsestä kohti koulutuksen käytäntöjä ja niiden uudelleentulkintaa.

Pasin koulutuspolku näyttäytyi suhteessa normatiivisen koulutuspolun ideaaliin katkonaiselta, hajanaiselta ja keskeneräiseltä. Hän oli kymmenen vuoden ajan kiertänyt koulutuksesta toiseen ja etsi edelleen omaa alaansa. Keskeiseksi teemaksi tässä haastattelussa rakentui oikeus omaan kieleen – viittomakieleen – ja sen puute sekä peruskoulussa että myöhemmissä koulutuksissa. Tulkintamme mukaan erityiskoulussa toteutetut opetuskäytännöt eivät kyenneet tarjoamaan Pasille hänen tarvitsemaansa tukea opinnoissa, ja tämä on merkittävästi muokannut hänen käsitystä itsestään oppijana ja opiskelijana (ks. myös Helakorpi ym. 2014; Mietola & Niemi 2014). Yksilön puutteista ponnistava medikalistinen paradigma näyttääkin ohjaavan sitä, minkälaiset valinnat ja koulutusvaihtoehdot nähdään vammaisille ja laajemminkin erityistä tukea tarvitseville nuorille sopivina valintoina ja mitkä taas asettuvat hankalasti yhteensopiviksi normatiivisten näkemysten kanssa. Tuloksemme ehdottavat koulutuksen ammattilaisille tuen tarpeen katsomista myös rakenteellisesta näkökulmasta käsin kysyen, mikä tuottaa tuen tarvetta kenellekin ja minkälaisessa ympäristössä.

Esitämme artikkelissa, että yksilöllistävä puhetapa ja käytäntöjä kriittisesti tutkaileva puhetapa ristesivät Merin ja Pasin kerronnassa. Tulkintamme osoittaa kuitenkin, kuinka vaikeaa normatiivisten tarinoiden haastaminen voi olla. Haastateltavien yritykset kääntää näkökulmaa esimerkiksi opinnoissaan heikosti pärjäävästä ja koulut keskeyttävästä vammaisesta henkilöstä kohti menestyvän ja pärjäävän vammaisen henkilön tarinan kertomista saattoivat tuottaa mukanaan tarinaa kertojasta itsestään poikkeuksellisen vammaisena – ja näin ollen edelleen vahvistaa normatiivista tarinaa vammaisista syrjäytyvinä henkilöinä (ks. Shapiro 1993). Analyysimme tuo esiin mukaan kuulumisen ja osallisuuden kokemusten merkittävyyden inklusion toteutumiselle. Kouluyhteisön tulisi tarkastella kriittisesti ideaalin opiskelijan kuvaa, ja tätä kautta avata opiskelijaposition yhä moninaisemmille opiskelijoille (esim. Liasidou 2012). Analyysimme haastaa myös pärjäämättömyyteen, heikkouteen ja tuen tarpeeseen kiinnitettyjä negatiivisia mielikuvia, ja ehdottaa näiden tarkastelemista toisin, ihmiselämää lähtemättömästi kuuluvina piirteinä ja näin ollen myös osina toimijuutta (ks. Honkasalo ym. 2014).

7 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA TUTKIMUSTULOSTEN POHDINTAA

Päätän tämän yhteenvetoartikkelin ulottamalla johtopäätösteni pohdinnan laajempien yhteiskunnallisten kysymysten tasolle pohtien tutkimukseni merkitystä erityisopetuksen järjestämiselle ja koulutuspoliittiselle päätöksenteolle. Tuon esiin myös joitakin konkreettisia, ajankohtaisia koulutusta koskevia muutoksia ja niiden suhdetta tutkimustuloksiini. Samalla luonnostelen ehdotuksia siitä, miten tuen käytäntöjä ja koulutuksen inklusiivisuutta voitaisi kehittää.

7.1 Tuen tarpeen määrittämisestä ja opiskelijoiden asemista

Erityisopetuksen tutkimuksessa, erityisesti sen koulutussosiologisissa tarkastelemissa, on usein tuotu esiin erityisen tuen tarpeen ja vammaisuuden määritelmiin liittyvä jännitteisyys. Yhtäältä vammojen ja erityisten tarpeiden nimeämistä pidetään tuen ja tukiresurssien saamisen kannalta tarpeellisenä ja jopa välttämättömänä, toisaalta se voidaan nähdä leimaavana ja oppilaita erottelevana käytäntönä (esim. Mietola 2014; Jahnukainen 2011; Florian ym. 2006; Jauhiainen & Kivirauma 1997; ks. myös Grue 2011; Eriksson 2009; Teittinen 2008). Tutkimukseni tulokset tukevat näkemystä erityisen tuen tarpeen määrittämisen ristiriitaisuudesta ja käsitteen monitulkintaisuudesta ja sopimuksenvaraisuudesta (ks. myös Saloviita 2009). Aineistoa lukiessani ja analysoidessani yllätyin moneen kertaan siitä, kuinka useasta eri suunnasta ja erilaisten kokemusten lävitse näitä määrittäksiä saatettiin tarkastella.

Tutkimustulokseni tukevat aiemmassa tutkimuksessa esiin tuotua erityisopiskelijan ja vammaisuuden kategorioiden koettua leimaavuutta (esim. Mietola 2014; Benjamin 2002; Jahnukainen 2001; Allan 1999). Kiinnostavan tuloksesta tekee se, että tämä on nähtävissä sekä ammattilaisten että nuorten haastatteluista tehdyissä tulkinnoissa. Osa ammattilaisista kyseenalaisti erityis-alkuisten nimien (erityisopiskelija, erityinen tuki) käyttämisen ja erillisen erityisryhmäopetuksen perustellen niiden olevan opiskelijoita leimaavia. Tällä ei kuitenkaan tarkoitettu sitä, etteikö tukea tulisi järjestää; pikemminkin he asettuivat pohtimaan, minkälaisia nimeämiskäytäntöjä tuen saaminen edellyttää ja miten tuki tuotetaan. Väitän, että monet koulutuksen ammattilaiset ovat tunnistaneeet nykyisissä ammatillisen koulutuksen käytännöissä sellaisia paikkoja, joissa erityisen tuen tarpeen nimeäminen tulee tehdä, jotta opiskelija voisi saada opinnoissa tarvitsemaansa tukea ja päästä etenemään koulutuspolullaan, mutta nimeämistä ei nähty yksiselitteisen myönteisenä asiana. Pidän mielenkiintoisena tuloksena tätä diskurssista toiseen liikkuvaa ”toisin ajattelua”, jossa ammattilaiset katsoivat erityisen tuen

tarvetta (opetus)tilanteesta toiseen vaihtelevana kysymyksenä eikä nuoren subjektiviteettia määrittävänä ominaisuutena tai poikkeavuutena. He ikään kuin puntaroivat erityisopetuspäätöksestä seuraavia hyötyjä ja haittoja opiskelijoille ja neuvottelivat diagnoosien ja määritelmien kanssa (vrt. Mietola 2014). Esitän ammattilaisten tällöin käyttävän tuen tarpeen tai esimerkiksi syrjäytymisvaaran nimeämistä myös taktisesti halutessaan varmistaa opiskelijoille heidän tarvitsemansa tuen saamisen ja etenemisen koulutuksen nivelvaiheissa. Erityisen tuen päätöksen nähtiin mahdollistavan resursseja, mutta leimautumisen käsitteen käyttäminen osoittaa, että ammatillaiset tunnistivat myös nimeämisen mahdolliset haitat.

Osa ammatillisen koulutuksen opettajista näki peruskoulun puolella tehdyn erityisen tuen päätöksen sellaisena, joka ei välttämättä olisi tarpeellinen enää ammatillisessa koulutuksessa. Tätä perusteltiin esimerkiksi opiskeluympäristöjen ja toimintakulttuurien välisillä eroilla alleviivaten sitä, että ammatillisen koulutuksen pedagogiset käytännöt ja ”tekemällä oppiminen” mahdollistavat opetuksen järjestämisen inklusiivisesti. Näissä puheenvuoroissa liikuttiin kohti Salamancan sopimuksessa (1994) linjattuja määritelmiä inklusiivisesta koulusta sellaisena, joka mukautuisi vastaanottamaan jokaisen opiskelijan erilaisine ominaisuuksineen (esim. Saloviita 2006a). Ammatillaiset näkivät kuitenkin paljon tukea tarvitsevien opiskelijoiden ja resurssipulan asettuvan esteeksi inklusiolle. Osa erityistä tukea tarvitsevista opiskelijoista tunnistettiin ”riittävän poikkeaviksi” ja heidän kohdallaan opetuksen inklusiivista järjestämistä pidettiin epärealistisena ja erillisiä opetusjärjestelyitä ”opiskelijan parhaana” (myös Lavalani 2013). Medikaalisesta yksilödiskurssista käsin oppimisvaikeutta tai vammaisuutta määriteltiin nuoren sisäisenä ongelmana, eikä suhteessa opiskeluympäristöön ja sen tarjoamaan pedagogiikkaan (ks. esim. Goodley 2014; Shakespeare 2006; Slee 1997). Tällöin myös diagnoosit puhuttiin tärkeiksi: niiden nähtiin tarjoavan tietoa, tukea ja taloudellisia resursseja (vrt. Eriksson 2009; Vehkakoski 2006b).

Tutkimustulosteni mukaan erityistä tukea tarvitsevien nuorten nähtiin muodostavan kaksi toisistaan poikkeavaa ryhmää: virallisen erityisopetuspäätöksen saaneet ja muut erityisiksi koetut, niin kutsutun harmaan alueen opiskelijat. Harmaan alueen opiskelijoiden kohdalla erityisyys ja tuen tarve kiinnittyivät ongelmiin sosiaalisessa toiminnassa (vrt. Jahnukainen 2006; Naukkarinen 2005) ja heidän tuen tarvettaan selitettiin käyttäytymiseen kiinnittyvästä yksilödiskurssista käsin. Nämä opiskelijat nimettiin monesti kaikkein eniten opettajia työllistäviksi. Ilman erityisopetuspäätöstä he eivät olleet oikeutettuja lisäresursseihin, minkä opettajat kokivat työtään vaikeuttavana asiana. Näyttäisi siltä, että ammatillisen koulutuksen käytännöissä tietty ryhmä nuoria jää tarvitsemansa tuen ulkopuolelle siksi, että heidän tuen tarpeitaan ei nähdä riittäviksi tai oikeanlaisiksi virallisen erityisopetuspäätöksen laatimiseksi. Joissain tapauksissa perheet olivat vastustaneet erityisopetuspäätöksen laatimista, koska päätös koettiin leimaa-

vaksi. Esitän tämän olevan yksi erityisopetuksen käytäntöjen paradokseista: nykyinen tuen tarjoamisen järjestelmä on rakennettu niin, että kategorisointeja tarvitaan, jotta saataisiin resursseja tuen tuottamiseksi, mutta nämä samaiset kategorisoinnit voivat kuitenkin uudelleen tuottaa niitä leimaavia käytäntöjä, joita erityisopetuksen kentällä on pyritty purkamaan (ks. Florian ym. 2006; myös Grue 2011).

Peruskoulun puolella toteutettu erityisopetuksen lakimuutos (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) porrasti erityisopetuksen kolmiportaiseksi tuen järjestelmäksi. Kolmiportaisessa mallissa yleisen tuen ja erityisen tuen välissä tulee tarjota tehostettua tukea niille oppilaille, joilla on runsasta tuen tarvetta. Ammatillisen koulutuksen kentällä vastaavaa porrastettua järjestelmää ei ole vielä toteutettu, mutta harmaan alueen opiskelijoiksi nimettyjen nuorten voitaisi ajatella asettuvan tähän tehostetun tuen joukkoon. Kuitenkin esimerkiksi ammatillisen ohjaajan (eli yhden ylimääräisen aikuisen) palkkaamiseksi opiskeluryhmään tarvitaan virallisia erityisen tuen päätöksiä, jotka takaavat suuremmat resurssit opilaitoksen käyttöön.

1.8.2015 toimeenpantiin laaja ammatillisen koulutuksen uudistus, jonka yhteydessä myös erityisopetukseen kohdistui joitakin muutoksia. Sen rahoitus säilyi ennallaan niin, että erityisopetuspäätös nostaa edelleen koulutuksen yksikköhintaa 47 prosentilla. Sen sijaan laissa olevaan erityisopetuksen määritelmään tuli terminologisia muutoksia. Aiemmassa määritelmässä olleet ”kehityksen viivästyminen” ja ”tunne-elämän häiriö” käsitteet on korvattu ”oppimisvaikeuksilla” (laki 246/2015). Näillä voidaan tulkita tavoiteltavan vähemmän leimaavaa kuvausta opiskelijasta. Tutkimukseni tulokset kertovat kuitenkin linjassa aiemman tutkimuksen kanssa myös siitä, että vaikka koulutuspolitiikassa on ennenkin siirrytty käyttämään vähemmän leimaavaksi koettuja termejä, esimerkiksi erityisen tuen tarvetta, elävät vanhat luokitukset ja nimet silti koulun kentällä, joko sellaisinaan tai sulautuen uuteen termistöön (esim. Mietola 2014; Vehmas 2010; Slee 1997). Osa haastattelemistani ammattilaisista kritisoi tätä, osa taas käytti puheessaan totutusti vanhoja erityisopetusluokituksia. Lakiuudistuksessa korostetaan lisäksi aiempaa enemmän erityisopetuksen pedagogista puolta lääketieteellisen määrittelyn sijaan. Tämän muutoksen mahdolliset vaikutukset koulutuksen arjessa tehtäville kategorisoinneille jäävät kuitenkin nähtäväksi, sillä uudistus on astunut voimaan hiljattain.

Olen tarkastellut erityisen tuen tarpeen ja opiskelijan aseman määrittymistä myös koulutusdokumenteissa, erityisesti *vammaisten valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen* (AVA ja TYVA) opetussuunnitelmassa. Erityisen tuen tarvetta määritellään koulutusdokumenteissa selkeästi medikalistisesta yksilöparadigmasta käsin. Erityisopetuksen tarpeen nähdään nousevan opiskelijassa olemuksellisesti olevista, vammoista tai sairauksista johtuvista puutteista tai tarpeista, joiden johdosta opiskelijalla on oikeus saada erityisopetusta. Esitän,

että opiskelijan asema valmistavien koulutusten koulutuspoliittisissa dokumenteissa muotoutuu jännitteiseksi ja tämä korostuu erityisesti AVA- ja TYVA-koulutusten kohdalla painotettaessa koulutusten erityispedagogista luonnetta. Yhtäältä koulutusdokumenteissa määritellään yksilöön kohdistuvia vaativia oppimistavoitteita ja korostetaan itsevastuullisuutta, yritteliäisyyttä ja yksilöllistä valinnanmahdollisuutta (esim. Helén 2010). Toisaalta dokumenteissa korostuu tuen tarve ja realistisuuden vaatimus omien taitojen ja opiskeluvalintojen arvioinnissa.

Erityisen tuen tarpeen ja vammaisuuden saamat merkitykset tulivat esiin myös joissakin valmentavan koulutuksen opiskelijoiden haastatteluissa. Osa opiskelijoista oli kokenut koulutuksen nimen (*Vammaisten valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus*) leimaavana tai he eivät olleet tunnistanee kuuluvansa kyseiseen koulutukseen. Tästä syystä hakiessaan ammatilliseen koulutukseen he olivat jättäneet merkitsemättä yhteishakulomakkeeseen, että olivat opiskelleet valmentavassa koulutuksessa. Näin he myös menettivät koulutuksen suorittamisesta saatavat lisäpisteet. Koulutuksiin liitettävät nimet ja niissä tehtävät kategorisoinnit voivat olla merkityksellisiä sekä opiskelijoiden asemalle että heidän kokemuksille itsestään, opiskelupaikastaan ja tulevaisuuden mahdollisuuksistaan. Opiskelijan asemaa – sitä miten ja millaisina opiskelijat nähdään koulutuksen käytännöissä – määrittävät siis myös koulutusdokumenteissa käytetyt käsitteet (ks. Powell 2010). Virallisissa papereissa käytetyt käsitteet kulkevat opiskelijoiden edellä oppilaitoksiin, ja hakuprosesseissa heidän valintojaan luetaan näiden määritelmien läpi. Tällä voi myös olla yhteyttä sen kanssa, minkälaisina opiskelijat näkevät omat tulevat opiskelumahdollisuutensa.

Valmistavien koulutusten opiskelijat ovat koulutuksellisessa välitilassa, koska he eivät syystä tai toisesta ole vielä tutkintoon johtavassa koulutuksessa (myös Kurki & Brunila 2014). Ammatilliseen koulutukseen pääseminen on se koulutuspoliittinen tavoite, johon valmistavat koulutukset tähtäävät. Tulkitsen, että koska valmistavien koulutusten opiskelijoita koulutetaan ”amiskelpoisiksi”, ja tähän kiinnitetyt tavoitteet kohdistetaan pitkälti opiskelijaan itseensä, myös opiskelijoiden erityisyys tulee alleviivatuksi. AVA-koulutuksen opiskelijat voivat kuitenkin olla keskenään hyvin erilaisessa asemassa riippuen diagnooseistaan ja erityisen tuen tarpeistaan: kaikki eivät ole oikeutettuja hakemaan samoihin koulutuksiin. Joiltakin opiskelijoilta rajautuvat tietyt alavaihtoehdot kokonaan pois heidän vammastaan johtuen. Jotkut opiskelijoista eivät tuen tarpeensa ”vähäisyyden” takia ole oikeutettuja hakemaan erityisoppilaitokseen tai erityisryhmäopetukseen, jolloin heidän sisäänpääsynsä yleiseen ammatilliseen oppilaitokseen voi muodostua hankalaksi. Erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen opiskelijoiden asema peruskoulun ja ammatillisen koulutuksen nivelvaiheessa muotoutuukin työvoimantarpeen, kunkin ammattialan erityispiirteiden, pääsykoekäytäntöjen, alakohtaisen erityisopetuksen ja koulutuksissa toteutettavien pedagogisten käytäntöjen säätelemänä.

7.2 Kiemuraisia polkuja ja neuvoteltuja valintoja

Yksi tutkimustulokseni on, että erityisopetuksen historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneet käytännöt muovaavat nuorten koulutuspolkuja ja ymmärrystä koulutusmahdollisuuksista. Erityisopetuksesta yleiseen toisen asteen koulutukseen siirryttäessä monen haastatellun nuoren käsitykset omasta osaamisestaan ovat muuttuneet heidän havahduttua siihen, että peruskoulun erityisopetuksessa opittujen tietojen ja taitojen avulla ei pärjääkään yleisellä puolella. Joillakin haastatelluilla nuorilla oli takana useita koulutusten keskeyttämisiiä, joiden jälkeen he olivat palanneet esimerkiksi valmentavaan koulutukseen. Erityis(luokka/koulu)-opetuksen ja yleisopetuksen välinen kuilu näyttääkin olevan tekijä, joka muovaa nuorten ymmärrystä omasta osaamisesta ja itselle mahdollisista tulevaisuuden valinnoista (ks. myös Helakorpi ym. 2014; Mietola 2014). Kiinnostavaa on, että nuoret näyttävät kuitenkin rakentavan kuvaa tulevaisuudestaan ja tätä koskevista suunnitelmistaan koulutustoiveidensa perusteella, ja näin irtautuen mahdollisuuksia määrittävistä kategorisoinneista.

Se, millä tavoin nuorelle mahdollistuu haastaa asiantuntijanäkökulmaa ja kulkea ”omia polkujaan” on yhteydessä siihen, millaisia muita resursseja hänellä on käytössään. Tutkimuksessani tulee näkyväksi, että vammaispoliittinen ajattelu oli mahdollistanut joillekin haastateltaville vammaisuuden ja itsensä uudelleen käsitteellistämisen sekä vammaisuuden medikalistisen mallin toisin katsominen. He pystyivät katsomaan koulutuspolkunsu varrella kokemiaan haasteita ja vaikeuksia myös suhteessa koulun käytäntöihin; esteellisyyteen/esteettömyyteen, tarjottuun tukeen ja opetusmenetelmiin. Haastaessaan normatiivista vammaiskuvaa nuoret neuvottelivat vammaisuutta ja poikkeavuutta koskevien kulttuuristen stereotyyppien kanssa (ks. myös Kivirauma 2015; Shapiro 1993) työsten samalla myös ymmärrystä itsestään.

Mikäli nuori on ollut erityisen tuen piirissä jo ennen kouluikää, on hän (tai ainakin hänen huoltajansa) tyypillisesti osallistunut asiantuntijavetoisiin neuvotteluihin jo varhaislapsuudesta lähtien (ks. Olli 2014; Vehkakoski 2006a; Bjarnason 2002). Nuorten haastatteluissa tuotiin esiin erilaiset neuvottelutilanteet ja niissä tehdyt ratkaisut koulusijoituksista esimerkiksi koulutuksen siirtymävaiheissa. Suurin osa nuorista kertoi kokeneensa opettajilta saadun ohjauksen, tuen ja muun avun tärkeänä. Haastattelupuheesta on myös mahdollista tehdä tulkinta siitä, että nuorten omat toiveet ja ajatukset ovat toisinaan jääneet sivummalle ja koulutusta koskevat ratkaisut on tehty ammattilaisten tai vanhempien näkemysten mukaisesti. Esitänkin, että nuorten asemoitumisessa ohjausjärjestelmässä on kyse toiveiden ja ohjauksessa tarjottujen mahdollisuuksien kohtaamisen problematiikasta.

Toisaalta nuorten koulutusvalintoja koskeva analyysini tekee näkyväksi, että nuoret rakentavat subjektiviteettiaan ja raivaavat tilaa toimijuudelle koulutus-

valintaneuvotteluissa, yhtäältä neuvotellessaan ja mukautuessaan, toisaalta miettiessään varasuunnitelmia ja kyseenalaistaessaan ammattilaisten heille tarjoamia vaihtoehtoja. Valmentavassa koulutuksessa opiskeleville nuorille näyttikin mahdollistuvan kolmenlaisia subjektipositioita, joista käsin he suuntautuivat opinto-ohjaukseen: ohjaukseen tyytyväiset ja sen mukaan toimivat opiskelijat, ohjauksen mukaan toimivat, mutta omista toiveistaan kiinni pitävät opiskelijat ja ohjauksen merkitystä kyseenalaistavat opiskelijat. Koulutusvalintojen muotoutumisesta kertoessaan nuoret tuntuivat pääosin hyväksyvän kullekin sopivana esitetyt vaihtoehdot, ja hakevan opiskelemaan niiden mukaisesti, vaikkeivat ne aina olleetkaan kunkin omien toiveiden mukaisia. Hyväksyminen ei kuitenkaan tarkoittanut omista toiveista luopumista, vaan haluttiin pitää kiinni mahdollisuudesta toteuttaa ne myöhemmin. Tällöin koulutustoiveiden ja ohjauksessa esitettyjen vaihtoehtojen kohtaamattomuus näyttäisi tekevän koulutuspolusta mutkikkaamman ja pidemmän, kun monen nuoren suunnitelmana oli lähteä hakemaan omaa toivealaa kuitenkin ”sitten joskus myöhemmin” (ks. myös Komonen 2005). Monet ohjauksen mukaan toimineista nuorista toivat myös haastatteluissa esiin kriittisiä huomioita koulutusjärjestelyitä kohtaan mutta toisaalta suhtautuivat ymmärtäväisesti omaan ratkaisuunsa todeten, että muita vaihtoehtoja ei ollut tarjolla.

Esitän, että erityisopetuksen yhteydessä toteutetun opinto-ohjauksen jännite rakentuu siitä, että ohjauksessa tulee huomioida ensisijaisesti nuoren toiveet ja suunnitelmat, mutta tarkastella myös ”realiteetteja” – kuinka paljon opiskelupaikkoja kullakin alalla on, minkälaiset ovat sisäänpääsyvaatimukset ja minkälaista tukea on tarjolla. Analyysini osoittaa, että erityisopiskelijoiden ohjauksessa korostuu realiteettien huomioiminen, varmoina ja turvallisina pidettyjen valintojen korostaminen ja matalan sisäänpääsykynnyksen aloille kannustaminen (ks. myös Lappalainen ym. 2013; Mietola 2010)¹⁰. Erityisesti valmentavasta ammatilliseen koulutukseen haettaessa ohjauksen päätavoitteena näytti olevan se, että opiskelija pääsisi valmentavan koulutuksen suoritettuaan sisään *johonkin* koulutukseen.

Yhtenä koulutusvalintoja muokkaavana tekijänä haluan tuoda esiin alakohdaitset sisäänpääsyvaatimukset. Päiväkodissa tai muuten lasten parissa työskenteleminen oli haaveena suurella osalla haastattelemistani nuorista naisista, mutta heitä ei ollut ohjattu hakemaan alalle esimerkiksi lähihoitajan tutkintoon kuuluvien lääkematematiikan opintojen vaikeuteen vedoten (ks. myös Niemi ym. 2010). Suurimmalle osalle haastatelluista nuorista oli ehdotettu ensin jonkun muun tutkinnon suorittamista ja sen jälkeen hoitoalan koulutukseen hakeutumista. Selkeän kiemuran koulutuspolulle näyttääkin rakentavan reitti, jota pitkin lähihoi-

¹⁰ Yhteisartikkelissa (artikkeli 1) Tuuli Kurjen kanssa käsittelemme realistisuuden vaatimusta opetussuunnitelmateksteissä myös maahanmuuttajataustaisten ja syrjäytymisvaarassa oleviksi nimettyjen nuorten kohdalla. Kurki on kirjoittanut Kristiina Brunilan kanssa aiheesta lisää toisaalla (Kurki & Brunila 2014).

taja- tai muuhun hoiva-alan koulutukseen lähdetään kulkemaan. Pidän merkittävänä huomiona sitä, että myös useat eri ammattilaiset kuvasivat nimenomaan sosiaali- ja terveysalan olevan erityistä tukea tarvitseville nuorille miltei poissuljettu tai ainakin vaikeasti tavoitettava opiskeluala. Ammattilaiset nostivat esiin alan sisäänpääsyvaatimusten tiukkuuden ja toivat esiin ehdotuksiaan lähihoitajan tutkinnon joustavoittamisesta ja mahdollisuudesta yksilöllistää sitä niin, että myös erityistä tukea tarvitsevilla nuorilla olisi mahdollisuus päästä opiskelemaan alaa.

7.3 Pedagogiset käytännöt ja inklusiivinen koulu?

Edellisessä alaluvussa keskustelin alakohtaisten sisäänpääsyvaatimusten vaikutuksesta erityistä tukea tarvitsevaisiksi nimettyjen nuorten kohdalla. Olen tarkastellut ammattilaisten näkökulmia myös sekä koulutusten sisällöistä että pedagogisista käytännöistä. Haastattelemieni ammattilaisten puheesta on tulkittavissa koulutuksen pedagogisiin käytäntöihin kohdistuvaa kritiikkiä siinä, miten ne ottavat kulloinkin huomioon tukea tarvitsevat nuoret. Erityisesti kone- ja metallialan kontekstissa, mutta myös muitakin aloja koskien, olen tulkinnut ammattilaisten pitävän ”koulumaisia” pedagogisia käytäntöjä erityisopiskelijoiden ja niin kutsutun harmaan alueen opiskelijoiden osallisuutta rajoittavina. Tällaisiksi käytännöiksi kuvattiin esimerkiksi pulpetin ääressä ja oppikirjojen parissa opiskelemista, jota ei kytketä koulutusalan ammattisisältöihin. Koulumaisen opiskelun sijaan teoreettista ja käytännöllistä ainesta yhdistävät, toiminnallisemmat sekä opiskelijoiden kiinnostuksen kohteista ammentavat työskentelytavat nähtiin opiskelijoita osallistavina – ne olivat myös niitä, joista opiskelijat kertoivat innostuvansa. Erityisopiskelijoiden oppimisesta puhuttaessa korostettiin usein käden taitoja ja toiminnallisessa työskentelyssä pärjäämistä. Tällä tehtiin eroa myös lukupäähän, eli akateemiseen osaamiseen ja sen arvostukseen (myös Komonen 2005). Jotkut ammattilaisista haastoivat peruskoulun puolella tehtyjen erityisopetuspäätösten toimivuutta ammatillisissa opinnoissa, jotka kuitenkin pääosin tähtäävät ”tekemiseen”.

Kone- ja metallialan sekä ruotsalaisen autoalan koulutusten käytäntöjä analysoidessamme teimme huomion opiskelijakulttuurissa ylläpidetystä, alalle sopivaksi nähdystä ja oikeanlaisena pidetystä maskuliinisuudesta, johon ei kuulunut esimerkiksi opiskeluinnokkuuden osoittaminen. Valinnaisena tarjottu mahdollisuus osallistua erityisopetuksen käytäntöihin, esimerkiksi pienryhmään äidinkielen tai matematiikan tunnilla, näytti tuottavan opiskelijoille ristiriitaa siinä, kuinka tasapainoilla kulloinkin oikeanlaisena pidetyn maskuliinisuuden (ks. myös Haywood & Mac an Ghail 2003, 63) ja ryhmäpaineen asettamien vaatimusten kanssa. Olemmekin halunneet tuoda esiin ristiriidan opiskelukulttuurissa ideaalina pidetyn aseman ylläpitämisen ja itseohjautuvuuden ja opiskeluinnokkuuden vaatimusten välillä. ”Vapaavalintaisena” esitetty pedagoginen käytäntö näytti

rajoittavan tukea tarvitsevien opiskelijoiden osallisuutta oppimiseen silloin, kun he valitsivat jäävänsä tavalliseen ryhmään pienryhmän sijasta. Itseohjautuvuus ja valinnaisuus eivät tutkimustulosteni mukaan tue aina opetuksen inklusiivisuutta. Osallisuutta oppimiseen ja opiskelukulttuuriin näyttivät mahdollistavan sellaiset pedagogiset käytännöt, joissa tuki tuotiin osaksi opiskeluryhmän tavallista työskentelyä. Tällaisia käytäntöjä olivat esimerkiksi samanaikaisopetus yhteisten aineiden oppitunneilla, ammatillisen ohjaajan osallistuminen työskentelyyn työsalissa tai kokeen reputtamisesta seurannut kaikille reputtajille ”pakollinen” tutkiopetukseen osallistuminen. Haastateltujen ammattilaisten näkemykset erosivat siinä, pitivätkö he opetuksen inklusiivista järjestämistä tavoiteltavimpana vaihtoehtona. Osa ammattilaisista kannatti erillisten erityisopetuksen pienryhmien perustamista. Osa kuitenkin näki erityisryhmäopetuksen opiskelijoita leimaavana käytäntönä ja inklusiivisen opetuksen kaikkien opiskelijoiden oppimista ja opiskelukulttuuriin osallistumista edistävänä asiana.

Jako kädentaitoihin ja lukupäähän, joka usein liitetään sekä erityisopetukseen että ammatilliseen koulutukseen (ks. myös Lahelma 2009; Jahnukainen & Helander 2007; Komonen 2005), tuli esiin myös tämän tutkimuksen analyysissä. Se sai kuitenkin osakseen useita erilaisia merkityksenantoja. Moni haastattelemani kone- ja metallialan opiskelija sekä Rosvallin haastattelema autoalan opiskelija määritteli itsensä ”käsillä tekijäksi”. Huolta työllistymisestä kädentaitajana alojen nopean teknologisoitumiskehityksen vuoksi kantoivat kuitenkin sekä suomalaiset että ruotsalaiset opiskelijat. Esitänkin, että vaikka kädentaitojen ja lukupään -kahtiajakoa toisinaan ylläpidetään ammatillisen koulutuksen käytännöissä, sekä nuoret että koulutuksen ammattilaiset myös purkavat sitä aktiivisesti esimerkiksi tuoden esiin sen, kuinka matematiikkaa tarvitaan jatkuvasti alan työtehtävissä. He korostivat puheessaan sekä ammatillisen osaamisen ja tiedon kokonaisvaltaisuutta että teoreettisen ja käytännöllisen osaamisen luokittelun ylittämistä. Lukuaineiden nivomisen osaksi työsalissa työskentelyä nähtiin purkavan kädentaidon ja lukupään -dikotomiaa ja lisäävän osallisuutta oppimiseen.

Tätä samaa kysymystä lukupään ja kädentaidon -jaon puutteellisuudesta korostettiin myös puhuttaessa hoitoalan pedagogisista käytännöistä ja erityisesti lääkematematiikan opinnoista. Ammattilaisten mukaan lähihoitajan tutkinnon kriteerit rajaavat ulkopuolelle ison joukon opiskelijoita. Samalla he korostivat, että matematiikassa pärjäämisessä on pikemminkin kyse opetusmenetelmistä. Ammattilaisten argumentit haastavat ajatusta siitä, että erityistä tukea tarvitseviksi nimetyille opiskelijoille sopisivat vain tietyt, rajatut koulutusalat ja useat alat olisivat lähtökohtaisesti poissuljettuja heidän kohdallaan. Esitänkin, että (erityis)opetuksen pedagogiset käytännöt tulisi nostaa keskiöön silloin, kun pohditaan kunkin opiskelijan tarvitseman tuen mahdollistumista.

Olen tuonut tässä tutkimuksessa esiin myös nuorten peruskouluaikaisia koulukokemuksia pedagogisiin käytäntöihin ja osallisuuteen liittyen. Erityisluokat näyttäivät tarjonneen runsaasti tukea ja mahdollistaneet suurimmassa osassa

haastatteluita osallisuuden oppilaskulttuuriin. Tukea oppimiseen kerrottiin olleen toisinaan liikaakin, jolloin pedagogiset käytännöt eivät näytä mahdollistaneen osallisuutta oppimiseen, kun nuoren kokemus on ollut, että ”aina menttiin hitaimman mukaan”. Monen kohdalla havahtuminen siihen, että peruskoulun erityisluokalla opituilla tiedoilla ja taidoilla ei pärjännytkään toisen asteen opinnoissa, johti ammatillisten opintojen keskeyttämiseen (myös Niemi ym. 2010). Kokemukset pedagogisten käytäntöjen toimivuudesta ovat kuitenkin vaihdelleet myös opiskelijan tuen tarpeen ja vamman mukaan. Esimerkiksi tutkimukseeni osallistunut kuulovammainen nuori aikuinen oli opiskellut koko koulu-uransa puhutun kielen koulutuksissa, joissa viittomakielistä tukea ei ollut ollut tarjolla riittävästi. Väitän, että se millainen pedagoginen käytäntö on inklusiivinen, vaihtelee sen mukaan, minkälaista tukea kukakin tarvitsee opinnoissaan. Inklusiolle tärkeitä elementtejä ovat kaikkien opiskelijoiden osallisuus oppimiseen ja opiskelukulttuuriin (esim. Ainscow ym. 2006; Thomas & Loxley 2011), jota kohti voitaisiin liikkua pedagogisia käytäntöjä joustavoittamalla ja tilanteittain varioimalla.

7.4 Lopuksi

”Schools are parts of communities. Community members permit schools to exist. Any programme, philosophy or utopia of education as inclusion has to cross the borders of school and community.”

(Dan Goodley 2014, 105)

Tutkimustuloksistani on kiteytettävissä kolme toisiinsa kytkeytyvää jännitettä, jotka näyttäisivät olevan peruskoulun jälkeisille erityisopetuksen käytännöille tunnusomaisia. Yksi jännitteistä liittyy (erityisen) tuen tarpeen nimeämiseen ja sen problematisointiin. Yhtäältä erityisen tuen tarpeen tai vamman nimeämistä kyseenalaistetaan koulun käytännöissä sen koetun leimaavuuden takia. Toisaalta nimeämisiä tarvitaan, koska tukiresurssien saanti edellyttää koulutusjärjestelmässä (ja laajemmin vammaispalvelujärjestelmässä) tehtäviä määrityksiä. Olen käsitellyt tutkimuksessani terminologisten vaihdosten näkymistä koulutusten käytännöissä ja esittänyt myös, että vaikka leimaavaksi koettuja termejä on koulutuspolitiikan tasolla vaihdettu toisiin, käytetään vanhoja erityisopetusnimikkeitä yhä arjessa. Toisaalta myös uudet nimet, kuten erityinen tuki, saattavat yhtä lailla saada osakseen kielteisiä merkityksenantoja. Voidaan kysyä, mitä sitten tulisi tehdä, jos asiat eivät muutu termejä vaihtamalla.

Sitä, edistääkö termien muuttaminen inklusiota ja erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen nuorten osallisuutta, ei voida palauttaa ainoastaan koulutukseen. Näen tämän olevan laajempi yhteiskunnallinen kysymys, jossa tulee tarkastella sitä, minkälaisia merkityksiä vammaisuus ja erityisen tuen tarve saavat kussakin yhteiskunnassa (ks. Kauppila & Lappalainen 2015). Kyse on siis esimerkiksi siitä,

miten erityisen tuen tarve ja vammaisuus ymmärretään ja minkälaisia yhteiskunnallisen osallisuuden mahdollisuuksia erityistä tukea tarvitseviksi nimetyille nuorille tarjoutuu. Koulun käytäntöjä tulisi tarkastella yhteydessä muihin yhteiskunnallisiin käytäntöihin ja niissä tehtäviin määrytyksiin. Tarkoitin tällä esimerkiksi koulutus- ja työllisyyspolitiikan yhteyksiä. Vaikka vammaisten henkilöiden koulutustason ja työllistymisen nostamiseen panostetaan vammaispolitiikassa, silti heidän työllisyysasteensa tällä hetkellä on erittäin matala (esim. Ekholm & Teittinen 2014).

Ammatillisen koulutuksen uudistuksen myötä toteutettava valmentavien koulutusten uudistus astui voimaan elokuussa 2015. Yksi uudistuksen tavoitteista on ollut purkaa aiempaa kohderyhmiin (vammat, maahanmuuttajat, syrjäytymisvaarassa olevat) perustuvaa jaottelua yhdistämällä kaikki valmistavat ja valmentavat koulutukset yhdeksi noin vuoden mittaiseksi VALMA-koulutukseksi, joka valmentaa ammatilliseen peruskoulutukseen. Uudesta VALMA-koulutuksen nimestä ja sisällöistä on myös siivottu kohderyhmiin viittaavat vammais- ja maahanmuuttajatermit pois. Uudistuksesta todetaankin, että ”(k)ohderyhmien yhdistämisestä huolimatta erilaisille opiskelijoille voidaan valmentavissa koulutuksissa rakentaa yksilöllisiä ja joustavia opintopolkuja kohti ammatillista koulutusta ja työelämää” (Opetushallitus 2015b).

VALMA-uudistuksessa voi nähdä mahdollisuuden koulutuksen sisällä tehtäviin uudentyyppeisiin ryhmittelyihin, joiden ei tarvitsisi perustua kohderyhmäjakoihin ja niihin kiinnittyviin ennako-oletuksiin, vaan esimerkiksi opiskelijoiden omiin (ammatillisiin) kiinnostuksen kohteisiin. Toisaalta huomionarvoista on, että yhdistämisestä syntyvän uuden VALMA-koulutuksen ulkopuolelle jää kuitenkin omaksi koulutukseksi työhön ja itsenäiseen elämään valmentava TELMA-koulutus, jota suunnataan ”sairauden ja vamman vuoksi erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille” (Opetushallitus 2015b). Tällaisenaan TELMA-koulutuksesta näyttäisi nyt muodostuvan erillinen, vaikeavammaisille ja paljon erityistä tukea tarvitseville suunnattu koulutusohjelma, joka myös suurimmaksi osaksi järjestetään erillään yleisistä ammatillisista oppilaitoksista. (Ks. myös Nuorisotutkimusverkosto 2014.) Kysymys on siis (vaikeammin) vammaisten henkilöiden koulutuksen edelleen segregoitumisesta, mikä on selkeässä ristiriidassa esimerkiksi Suomen vammaispoliittisen ohjelman (2010) linjausten kanssa. VALMA:n ja TELMA:n toteuttaminen ja niiden seuraukset ovat erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen nuorten koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden kannalta keskeinen kysymys, ja ne vaativat jatkossa seurantaa ja tutkimusta. Tämän tutkimuksen tulosten valossa olisi toivottavaa, että uudistus voisi parantaa nuorten mahdollisuuksia tutkintoon johtavaan koulutukseen ja työelämään siirtymisessä.

Toinen esiin nostamani paradoksi löytyy tasapainoilusta erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen nuorten koulutusvalintojen äärellä. Olen esittänyt, että ohjauksessa korostettiin yhtäältä valintojen realistisuutta, toisaalta nuorten haaveiden

kanavoimista kohti matalan sisäänpääsykynnyksen aloja. Alakohtaiset sisäänpääsyvaatimukset ja koulutussisällöt näyttivät monen nuoren kohdalla nousevan esteeksi hakemiselle. Tällöin opettajan tai opinto-ohjaajan tehtäväksi jäi päättää, ohjatako nuoren toivealalle, josta jo valmiiksi aavistaa, ettei nuori tule pääsemään sisään, vai ohjata *edes johonkin* koulutukseen. Useat nuoret näyttäisivät ammatilaisten eriävistä mielipiteistä huolimatta pitävän kiinni haaveistaan ja suuntaavan kohti toivealaansa – vaikka sitten mutkikkaampaa kiertoreittiä pitkin. Mielestäni nuorten kuuntelemisen ja ennen kaikkea kuulemisen tärkeyttä heidän koulutusvalintojaan koskevista asioista ei voi korostaa liikaa (ks. Shah & Priestley 2011; Mietola 2010). Tämä on toki olennaista kaikkien nuorten kohdalla, mutta se saa korostetun painavan merkityksensä erityisopetuksen käytännöissä, joille tyypillisiä ovat moniammatilliset, asiantuntijavetoiset neuvottelutilanteet. Näissä tilanteissa nuorten koulutusvalinnoista päätetään ammatillisaiakuisten ohjauksessa ja niin kuin olen edempänä todennut, nuoret kuvasivat monesti toiveidensa tulleen ohitetuiksi tai uudelleen kanavoiduiksi.

Tämän tutkimuksen näkökulmasta on kiintoisaa tarkastella jo pidemmän aikaa vallinnutta koulutuspoliittista pyrkimystä koulutuspolkujen ”suoristamisesta” ja tutkinnon suorittamisen jouduttamisesta (esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Mikäli erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita ohjataan kiertoreiteille, heidän koulutuspolkunsa eivät tällöin myöskään suoristu. Tulevaisuuden työvoimapula-alojen, kuten hoitoalan, kohdalla voitaisiin tarttua siihen, että myös useat erityisopiskelijat ovat kiinnostuneet hoitotyöstä – hoivasta, auttamisesta ja ihmisten kanssa työskentelemisestä. Monelle haastattelemalleni nuorelle naiselle työ päiväkodissa oli unelma, jota vahvasti valmentavan koulutuksen työharjoittelujaksoilta tai muualta työkokemuksen kautta saatu positiivinen palaute. Ammatillisena erityisopetuksena järjestetään kyllä jonkin verran sosiaali- ja terveysalan sovellettua koulutusta, jossa suoritetaan osia lähihoitajan tutkinnosta. Tällöin tavoitteena ei ole koko tutkinnon suorittaminen, vaan esimerkiksi vanhustyön ja lastenhoidon avustaviin työtehtäviin tähtääminen. Näihin erityisammattioppilaitoksissa järjestettäviin koulutuksiin ei kuitenkaan kaikkien erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen nuorten ole ollut edes mahdollista hakea, sillä ne ovat tarkoitettu ”runsaasti tukea tarvitseville”. Ammatillisen koulutuksen kentällä tarvitaan uudenlaisia käytäntöjä mahdollistaa erityistä tukea tarvitseviksi nimetyille nuorille mahdollisten alavaihtoehtojen monipuolistuminen ja tuen tuominen osaksi yleisiä opintoja.

Kolmas jännite liittyy kädentaitojen ja lukupään, käytännön ja teorian väliseen kahtiajakoon ja sen purkamiseen. Tutkimuksessani korostettiin erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen nuorten olevan usein ”käsillä tekijöitä” tai ”käytännön ihmisiä”. Olenkin todennut, että toiminnallisia opetusmenetelmiä ja tekemällä oppimista kuvailtiin yhtäältä inklusiivisiksi pedagogisiksi käytännöiksi. Toisaalta niiden ei nähty myöskään sulkevan pois teoreettisen aineksen oppimista: esimerkiksi työpajalla työskennellessä sovellettiin jatkuvasti erilaisia laskutoimituksia,

jolloin parhaimmillaan käytännöllisen ja teoreettisen aineksen erottamaton yhteys tulee näkyväksi. Hjelmér ym. (2014, 99) ovatkin esittäneet, että koska teoreettinen ja käytännöllinen osaaminen kietoutuvat yhteen monissa nykypäivän ammateissa, tulisi tätä yhteyttä vahvistaa myös ammatillisen koulutuksen käytännöissä. Vaikka olen keskittynyt tutkimuksessani nimenomaan ammatilliseen koulutukseen, tuli lukio myös esiin aineistossani monessa kohtaa. Vain muutama haastattelemistani nuorista oli opiskellut lukiossa, mutta se oli ollut useammalla mielessä yhtenä mahdollisena koulutustavoitteena toisen asteen koulutusvalintoja tehtäessä. Peräänkuulutankin (erityisen) tuen tarjoamisen laajentamista ja monipuolistamista myös lukioissa. Jakoa kädentaitajiin ja lukupään ihmisiin voisi purkaa yhä enemmän tarkastelemalla myös lukiota mahdollisena valintana erityistä tukea tarvitseviksi nimetyille nuorille.

Hiljattain uudistetussa määritelmässä ammatillisesta erityisopetuksesta luonnehditaan erityisopetuksella tarkoitettavan ”opiskelijan henkilökohtaisiin tavoitteisiin ja valmiuksiin perustuvaa suunnitelmallista pedagogista tukea sekä erityisiä opetus- ja opiskelijajärjestelyjä” (laki 246/2015). Mitä tällainen pedagoginen tuki voisi parhaimmillaan tämän tutkimuksen valossa tarkoittaa? Analyysini mukaan mahdollisimman *tavanomaisen oloiset* tukijärjestelyt olivat niitä, jotka eivät näyttäneet tuottavan opiskelijoille ristiriitaa opiskelijakulttuuriin kuulumisen ja oppimiseen panostamisen välillä. Päädynkin lopuksi alleviivaamaan kaikkien opiskelijoiden oikeutta tarvitsemaansa tukeen, laadukkaaseen opetukseen ja yhdessä opiskeluun. Tässä olennaista on oikeusnäkökulman ensisijaisuus. Opiskelijalla tulee olla oikeus tarvitsemaansa tukeen, mutta myös oikeus olla ”normaalisti tarvitseva”. Tuen tarvitsemista voisikin ajatella laajemmin ihmisyyteen kuuluvana asiana – näin tulisi myös kyseenalaistetuksi tarvitsevuuden saamat kielteiset merkitykset. Koulutuksellisen inklusion kohdalla ei tulisi kysyä, onko opiskelija riittävän kykenevä osallisuuteen (ks. Goodley 2007), vaan kuinka osallisuus mahdollistetaan kunkin opiskelijan kohdalla. Osallisuus koulutuksen käytännöissä on yksi inklusion edellytyksistä ja näin ollen siis osa laajempaa yhteiskunnallista muutosta.

LÄHTEET

- Aapola, Sinikka, Gonick, Marnina & Harris, Anita. 2005. Young femininity. Girlhood, power and social change. New York: Palgrave Macmillan.
- Aapola, Sinikka & Kaarninen, Mervi. 2003. Näkökulmia suomalaisen nuoruuden ja nuorison historian – Johdanto. Teoksessa Aapola, S. & Kaarninen, M. (toim.) Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia, 9–32.
- Adams, Joan, Swain, Joan & Clark, Jim. 2000. What's So Special? Teachers' Models and Their Realisation in Practice in Segregated Schools, Disability & Society 15 (2), 233–245.
- Ahearn, Laura. M. 2001. Language and agency. Annual Review of Anthropology 30, 109–137.
- Aho, Janette. 2012. Valmistavien ja valmentavien koulutusten toimintaympäristöanalyysi. Opetushallitus 2012.
- Ahola, Sakari & Galli, Loretta (2010). Nuorten koulupudokkaiden ja heidän ohjaajiensa syrjäytymispuheen ulottuvuudet. Teoksessa Anttila, A.-H. & Kuussaari, K. & Puhakka, T. (toim.) Ohipuhuttu nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja. Helsinki: THL & Nuorisotutkimusverkosto, 132–143.
- Ainscow, Mel, Booth, Tony & Dyson, Alan. 2006. Improving schools, developing inclusion. London: Routledge, 11–27.
- Alastalo, Marja & Åkerman, Maria 2010. Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Alhanen, Kai. 2007. Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Allan, Julie. 1999. Actively seeking inclusion. Pupils with special needs in special schools. London: Taylor & Francis.
- Archer, Louise. 2006. Masculinities, femininities and resistance to participation in post-compulsory education. Teoksessa Leathwood, C. & Francis, B. (toim.) Gender and Lifelong Learning. Critical feminist engagements. London: Routledge.
- Arnesen, Anne-Lise, Lahelma, Elina, Lundahl, Lisbeth & Öhrn, Elisabeth. 2014. Unfolding the context and the contents: Critical perspectives on contemporary Nordic schooling. Teoksessa Arnesen, A.-L., Lahelma, E., Lundahl, L. & Öhrn, E. (toim.) Fair and competitive? Critical perspectives on contemporary Nordic schooling. London: The Tufnell Press.
- Arnesen, Anne-Lise, Mietola, Reetta & Lahelma, Elina. 2007. Language of inclusion and diversity: policy discourses and social practices in Finnish and Norwegian schools. International Journal of Inclusive Education, 11 (1), 97–110.
- Ashby, Christine. 2011. Whose "Voice" is it Anyway? Giving Voice and Qualitative Research Involving Individuals that Type to Communicate. Teaching and leadership 31 (4).
- Baker, Bernadette. 2002. The hunt for disability: the new eugenics and the normalization of school children. Teachers college record 104 (4), 665–705.

- Baron, Stephen, Riddell, Sheila & Wilson, Alastair. 1999. The Secret of Eternal Youth: Identity, risk and learning difficulties. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (4), 483–499.
- Beach, Dennis & Öhrn, Elisabeth. 2011. Young people's influence and democratic education: Introduction. Teoksessa Öhrn, E., Lundahl, L. & Beach, D. (toim.) *Young people's influence and democratic education. Ethnographic studies in upper secondary schools*. London: The Tufnell Press.
- Benjamin, Shareen. 2002. *The Micropolitics of Inclusive Education. An Ethnography*. St Edmundsbury Press Limited: Suffolk.
- Berg, Päivi. 2010. Ryhmärajoja ja hierarkioita: etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta. *Sosiaalipsykologisia tutkimuksia* 22. Helsinki, Yliopistopaino.
- Bernstein, Basil. 2000/1996. *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. Revised edition. Boston Way: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Bjarnason, Dora. 2002. New voices in Iceland. Parents and adult children: juggling supports and choices in time and space. *Disability & Society*, 17 (3), 307–326.
- Brunila, Kristiina. 2013. Hooked on a Feeling: Education, Guidance and Rehabilitation of Youth at Risk. *Critical Studies in Education* 54 (2), 215–228.
- Brunila, Kristiina. 2012. From risk to resilience. *Education inquiry* 3 (3), 451–464.
- Brunila, Kristiina. 2009. Parasta ennen. Tasa-arvotyön projektitapaistuminen. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia.
- Brunila, Kristiina, Hakala, Katariina, Lahelma, Elina & Teittinen, Antti. 2013. *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus.
- Butler, Judith. 2001. Giving an account of oneself. *Diacritics* 31 (4), 22–40.
- Butler, Judith. 1999. *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Butler, Judith. 1997. *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Båtevik, Finn O. & Myklebust, Jon O. 2006. The Road to Work for Former Students with Special Educational Needs: Different Paths for Young Men and Young Women? *Scandinavian Journal of Disability Research* 8 (1), 38–52.
- Coffey, Amanda. 1999. *The ethnographic self. Fieldwork and the representation of identity*. London: SAGE.
- Corbett, Jenny. 1996. *Bad-mouthing: the language of special needs*. London: Routledge.
- Davies, Bronwyn. 2006. Subjectification: The Relevance of Butler's Analysis for Education. *British Journal of Sociology of Education* 27 (4), 425–438.
- Davies, Bronwyn. 2004. Introduction. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 17 (1), 3–9.
- Davies, Bronwyn & Bansel, Peter. 2007. Neoliberalism and Education. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 20 (3), 247–259.
- Davies, Bronwyn & Davies, Cristyn. 2007. Having, and Being Had By, "Experience" Or, "Experience" in the Social Sciences After the Discursive/Poststructuralist Turn. *Qualitative Inquiry*, 13 (8), 1139–1159.

- Delamont, Sara, Atkinson, Paul & Pugsley, Leslie. 2010. The concept smacks of magic: Fighting familiarity today. *Teaching and Teacher Education* 26 (2010), 3–10.
- Dumay, Xavier & Dupriez, Vincent. 2014. Educational quasi-markets, school effectiveness and social inequalities. *Journal of Education Policy* 29 (4), 510–531.
- Ekholm, Elina & Teittinen, Antti. 2014. Vammaiset nuoret ja työntekijäkansalaisuus. Osallistumisen esteitä ja edellytyksiä. *Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia* 133/2014.
- Emerson, Robert M., Fretz, Rachel, I. & Shaw, Linda, L. 2001. Participant Observation and Fieldnotes. Teoksessa *Handbook of Ethnography*, Atkinson, R. A., Coffey, S. Delamont, J. Lofland, and L. Lofland (toim.). London: Sage, 352–368.
- Epstein, Debbie, Fahey, J. & Kenway, Jane. 2013. Multi-sited global ethnography and travel: gendered journeys in three registers. *International journal of qualitative studies in education* 26 (4), 470–488.
- Eriksson, Susan. 2009. FASD-diagnoosin merkitykset raskaudenaikaiselle alkoholinkäytölle altistuneiden lasten ja nuorten palveluprosesseissa. *Janus* 17 (2), 156–163.
- Evans, Karen. 2007. Concepts of Bounded Agency in Education, Work, and the Personal Lives of Young Adults. *International Journal of Psychology* 42 (2), 85–93.
- Falzon, Mark-Anthony. 2009. Introduction: Multi-Sited Ethnography: Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research. Teoksessa Falzon, M.-A. (toim.) *Multi-Sited Ethnography: Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research*. Surrey: Ashgate.
- Fine, Michel & Weis, Lois. 2008. Compositional studies, in two parts. Critical theorizing and analysis on social (in)justice. Teoksessa Denzin, Y. A. & Lincoln, N. C. (toim.) *The landscape of qualitative research*. London: Sage, 87–112.
- Florian, Lani, Hollenweger, Judith, Simeonsson, Rune J., Wedell, Klaus, Riddell, Sheila, Terzi, Lorella, Holland, Anthony. 2006. Cross-cultural Perspectives on the Classification of Children with Disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children with Disabilities. *The Journal of Special Education* 40 (1), 36–45.
- Foucault, Michel. 1982. The subject and power. *Critical Inquiry*, 8 (4), 777–795.
- Foucault, Michel. 1980. Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977, edited by C. Gordon. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, Michel. 2000/1975. Tarkkailla ja rangaista. Suom. Eevi Nivanka. Helsinki: Otava (ransk. alkuteos *Surveiller et punir*, 1975).
- Foucault, Michel. 2008/1969. Tiedon arkeologia. Suom. Tapani Kilpeläinen. Tampere: Vastapaino (ransk. alkuteos *L'archéologie du savoir*, 1969).
- Furlong, Andy. 2006. Not a Very NEET Solution: Representing Problematic Labour Market Transitions among Early School-leavers. *Work, Employment & Society* 20 (3), 553–569.
- Gabel, Susan. 2005. Disability studies in education. Readings in theory and method. New York: Peter Lang.

- Goodley, Dan. 2014. *Dis/ability studies. Theorising disablism and ableism*. London: Routledge.
- Goodley, Dan. 2007. Towards socially just pedagogies: Deleuzoguattarian critical disability studies. *International Journal of Inclusive Education* 11 (3), 317–334.
- Goodley, Dan. 1996. Tales of Hidden Lives: a critical examination of life history research with people who have learning difficulties. *Disability & Society*, 11 (3), 333–348.
- Gordon, Tuula. 2005. Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa Meurman-Solin, A. & Pyysiäinen, I. (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Gaudeamus, Helsinki, 114–130.
- Gordon, Tuula, Holland, Janet & Lahelma, Elina. 2000. *Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools*. Houndmills: MacMillan Press.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina. 2004. Etnografinen katse koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* 35 (1), 66–78.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina. 2002. Becoming an adult: Possibilities and limitations – dreams and fears. *Young*, 10 (1), 2–18.
- Gordon, Tuula, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja. 2002. Katseelta piilossa. Hiljaisuus ja liikkumattomuus kouluetnografin havainnoissa. Teoksessa Aaltonen, S. & Honkatukia, P. (toim.): *Tulkintoja tytöistä*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 305–325.
- Grue, Jan. 2011. Discourse analysis and disability: Some topics and issues. *Discourse & Society* 22 (5), 532–546.
- Haapala-Samuel, Aino. 2008. Raavas mies vai tunnollinen työntekijä? Ainokaiset naiset puhuvat miesenemmistöisistä ammatillisista opiskelualoistaan. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos.
- Hakala, Katariina. 2014. ”Kyllä ihmisoikeuksissa olis parantamisen varaa”. Itsenäisen elämän haasteita vammaispalveluissa. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 9. Kouvola: PackageMedia Oy.
- Hakala, Katariina. 2010. Discourses on Inclusion, Citizenship and Categorizations of ‘Special’ in Education Policy: The Case of Negotiating Change in the Governing of Vocational Special Needs Education in Finland. *European Educational Research Journal* 9 (2), 269–283.
- Hakala, Katariina. 2007. Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. *Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 212. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hakala, Katariina & Hynninen, Pirkko. 2007. Etnografinen tietäminen. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.). *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 209–225.
- Hakala, Katariina, Mietola, Reetta & Teittinen, Antti. 2013. Valinta ja valikointi ammatillisessa erityisopetuksessa. Teoksessa Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 173–200.
- Hall, Stuart. 2001. Foucault: Power, Knowledge and Discourse. Teoksessa Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. (toim.) *Discourse Theory and Practice: A Reader*. London: Sage, 72–81.

- Hallituksen esitys 12/2014. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi ammatillisesta koulutuksesta annetun lain ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain muuttamisesta sekä eräiksi niihin liittyviksi laeiksi.
- Haywood, Chris & Mac an Ghaill, Máirtín 2003. *Men and Masculinities: Theory, Research, and Social Practice*. Buckingham, VA: Open University Press.
- Helakorpi, Jenni, Mietola, Reetta & Niemi, Anna-Maija. 2014. Tasa-arvoisten mahdollisuuksien vuoksi erillään? Erityisluokkien oppilaat koulun sosiaalisissa ja institutionaalisissa järjestyksissä. Teoksessa Gissler, M., Kekkonen, M., Känkänen, P., Muranen, P. & Wrede-Jäntti, M. (toim.) *Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolot-vuosikirja 2014*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Helén, Ilpo (2010). Hyvinvointi, vapaus ja elämänpolitiikka: Foucault’lainen hallinnan analytiikka. Teoksessa Kaisto, J. & Pyykkönen, M. (toim.): *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 27–48.
- Henderson, Sheela, Holland, Janet, McGrellis, Sheena, Sharpe, Sue & Thomson, Rachel. 2007. *Inventing adulthoods. A biographical approach to youth transitions*. London: SAGE publications.
- Heyl, Barbara Sherman. 2007. Ethnographic interviewing. Teoksessa Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (toim.) *Handbook of Ethnography*. Lontoo: SAGE, 369–383.
- Hirvonen, Maija. 2006. Ammattikouluista avoimiin oppimisympäristöihin. Ammatillisen erityisopettajan työ muutoksessa. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja, 64.
- Hjelmér, Carina, Lappalainen, Sirpa & Rosvall, Per-Åke. 2014. Young people and spatial divisions in upper secondary education: A cross-cultural perspective. Teoksessa Arnesen A.-L., Lahelma, E., Lundahl, L. & Öhrn, E. (toim.) *Fair and competitive? Critical perspectives on contemporary Nordic schooling*.
- Hohti, Riikka. 2015. Children writing ethnography: children's perspectives and nomadic thinking in researching school classrooms, *Ethnography and Education*, DOI:10.1080/17457823.2015.1040428.
- Hoikkala, Tommi & Paju, Petri. 2013. *Apina pulpetissa. Ysiluokan yhteisöllisyys*. Tampere: Gaudeamus.
- Hollander, Jocelyn. 2004. The social contexts of focus groups. *Journal of Contemporary Ethnography*, 33 (5), 602–637.
- Honan, Eileen, Knobel, Michele, Baker, Carolyn & Davies, Bronwyn. 2000. Producing Possible Hannahs: Theory and the Subject of Research. *Qualitative inquiry* 6 (9), 9–32.
- Honkanen, Eija. 2006. Opinto-ohjaus ja erityisopetus. Asiakirja- ja haastattelututkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta opinto-ohjauksesta ammatillisessa erityisopetuksessa. Hämeenlinna: HAMK julkaisut.
- Honkasalo, Marja-Liisa, Ketokivi, Kaisa & Leppo, Anna. 2014. Hämärä ja moniselitteinen toimijuus. *Sociologia*, 4, 365–372.
- Honkasalo, Veronika. 2011. Tyttöjen kesken. Monikulttuurisuus ja sukupuolten tasa-arvo nuorisotyössä. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

- Huttunen, Laura. 2010. Tiheä kontekstointi: Haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. ja Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Ikävalko, Elina. 2014. Valta ja nomadinen tutkijuus tasa-arvotyöryhmässä. Sukupuolentutkimus, 4, 17–29.
- Ikävalko, Elina. 2013. Tasa-arvotaitoja työelämään? Opiskelijat ja oppilaitosten toiminnallinen tasa-arvosuunnittelu. Teoksessa Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (toim.) Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Helsinki: Gaudeamus, 63–88.
- Ikävalko, Elina & Kurki, Tuuli. 2014. Tutkimuksen rajoilla kuljeskellen. Teoksessa Brunila, K. & Isopahkala-Bouret, U. (toim.) Marginaalin voima! Aikuiskasvatuksen 51. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Invalidihuoltolaki 907/1946.
- Isopahkala-Bouret, Ulpukka, Lappalainen, Sirpa & Lahelma, Elina. 2014. Educating worker-citizens: visions and divisions in curriculum texts, *Journal of Education and Work*, 27 (1), 92–109.
- Jackson, Alecia & Mazzei, Lisa. 2012. Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives. London: Routledge.
- Jahnukainen, Markku. 2006. Erityisopetuksen ja inklusion tilan tulkinnasta: kommentteja Saloviidalle. *Kasvatus* 37 (4), 505–507.
- Jahnukainen, Markku. 2001a. Two models for preventing students with special needs from dropping out of education in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 16 (3), 245–258.
- Jahnukainen, Markku. 2001b. Erityisluokkaopetuksen tuloksellisuus. Retrospektiivinen oppilasnäkökulma. *Kasvatus* 32 (3), 217–228.
- Jahnukainen, Markku. 1999. Winners or losers? A ten-year follow-up of twenty-three former students from special classes for the maladjusted in Finland. *Young – Nordic Journal of Youth Research* 7 (1), 36–49.
- Jahnukainen, Markku & Helander, Jaakko. 2007. Alternative Vocational Schooling for the Dropped out: Students' Perceptions of the Activity School of East Finland. *European Journal of Special Needs Education* 22 (4), 471–482.
- Jauhiainen, Arto & Kivirauma, Joel. 1997. Disabling school? Prefessionalisation of special education and student welfare in the Finnish compulsory school. *Disability & Society* 12 (4), 623–641.
- Jauhola, Laura & Miettinen, Kaija. 2012. Selvitys ammatillisesta erityisopetuksesta. Opiskelijoille suunnattujen tukitoimien sekä erityisopetuksen toteuttaminen yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa. OPH: Raportit ja selvitykset 2012/7.
- Jokinen, Arto. 2007. Diskurssianalyysin kourissa. Sotilasteksteissä muotoutuva miehisuus. Teoksessa Liljeström, M. (toim.): Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Tampere: Vastapaino, 191–208.
- Julkunen, Raija. 2008. Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, Raija. 2006. Vastuupuheen esiinmarssi. Avaukset. *Yhteiskuntapolitiikka*, 71(5), 533–540.

- Järvinen, Tero. 2012. Koulupudokkaiden yhteiskunnallinen asema ja myöhemmät elämänvaiheet. Teoksessa Silvennoinen, H. & Pihlaja, P. (toim.) Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnosta ja määrittelyistä. Turku: Painosalama Oy, 169–188.
- Järvinen, Tero & Jahnukainen, Markku (2008). Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo: hyvä- ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Teoksessa Autio, M., Eräranta, K. & Myllyniemi, S. (toim.) Polarisoitua nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja 2008. Hakapaino Oy: Helsinki.
- Kalalahti, Mira & Varjo, Janne. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & aika* 6 (1), 39–55.
- Kauppila, Aarno & Lappalainen, Sirpa. 2015. Vammais- ja koulutuspolitiikan risteyksessä rakentuvan kansalaisuuden paradoksi. *Kasvatus* 46 (2), 129–142.
- Kelhä, Minna. 2009. Vääränikäisiä äitejä? Ikä ja äitiyden yhteiskunnalliset ehdot. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 223.
- Kirjavainen, Tanja, Pulkkinen, Jonna & Jahnukainen, Markku. 2014. Perusopetuksen erityisopetusjärjestelyt eri ikäryhmissä vuosina 2001–2010. *Kasvatus* 45 (2), 152–166.
- Kirjavainen, Tanja, Jahnukainen, Markku & Pulkkinen, Jonna. 2013. Työpaperi: Perusopetuksen erityisoppilaiden toisen asteen opinnot. Valtiontalouden tarkastusvirasto. Tuloksellisuustarkastus.
- Kivirauma, Joel. 2015. Vammaisuus ja koulutus sukupolvikokemuksena. Vammaisten oppilaiden koulukokemuksia 1930-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa Kivirauma, J. (toim.) Vammaisten elämä ja elämäkerta: tulkintoja vammaisuudesta 1900-luvun Suomessa. Helsinki: Kynnys ry.
- Kivirauma, Joel. 2008. Poikkeavat oppilaat kansakoulun marginaalissa ennen oppivelvollisuuskoulua. Teoksessa Kivirauma, J. (toim.) Muuttuvat marginaalit: näkökulmia vammaistutkimukseen. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 1/2008, 82–98.
- Kivirauma, Joel. 2001a. Kansainvälistymisen pakot: kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Kasvatustieteellinen seura.
- Kivirauma, Joel. 2001b. Erityispedagogiikka, normaalisuus ja medikalisaatio. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle – oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 167–183.
- Kivirauma, Joel. 1992. Työvoimatarpeesta koko ikäluokan kouluttamiseen: Ammatillisen koulutuksen suunnitteluperiaatteiden tarkastelua 1900-luvun alusta 1980-luvulle. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 160.
- Kivirauma, Joel. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921–1985. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, Scripta lingua Fennica edita, osa 74.
- Kivirauma, Joel, Klemelä, Kirsi & Rinne, Risto. 2006. Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European journal of special needs education* 21 (2), 117–133.

- Kivirauma, Joel & Ruoho, Kari. 2007. Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *Review of Education*, 53, 283–302.
- Klemelä, Kirsi. 2000. Yhden alan järjestelmistä valtiojohtoiseksi instituutioksi. *Ammatillisen koulutuksen järjestelmäkehitys Suomessa*. *Kasvatus* 31 (5), 456–469.
- Klemelä, Kirsi. 1999. Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 48.
- Komiteanmietintö. 1974. Apukoulutusoisten ammatillisen koulutuksen suunnittelu- ja kokeilutoimikunnan mietintö. Helsinki.
- Komiteanmietintö. 1973. Ammatillisen erityisopetuksen toimikunnan mietintö. Helsinki.
- Komonen, Katja. 2005. Osallisuuden rakentuminen ammatillisen koulutuksen arjessa: ammatillisen koulutuksen keskeyttäjiä koulukokemukset. Teoksessa Sabour, M. & Koski, L. (toim.) *Koulutuksen ja kulttuurin merkitystä etsimässä*. Joensuu: Joensuu University Press, 133–148.
- Kosunen, Sonja. 2014. Reputation and parental logics of action in local school choice space in Finland. *Journal of Education Policy* 29 (4), 443–466.
- Kurki, Tuuli & Brunila, Kristiina. 2014. Education and Training as Projectised and Precarious Politics. *Power and Education* 6 (3), 283–294.
- Kurki, Tuuli & Niemi, Anna-Maija. In process. Precarisation and marketization of adult immigrant education.
- Käyhkö, Mari. 2006. Siivoojaksi oppimassa. Tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa. Joensuu: Yliopistopaino.
- Lahelma, Elina. 2013. Ammatillista koulutusta tutkimaan. Teoksessa Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 17–30.
- Lahelma, Elina. 2009. Dichotomized Metaphors and Young People's Educational Routes. *European Educational Research Journal* 8 (4): 497–507.
- Lahelma, Elina. 2005. Nuoret miehet ja koulutus – arvosanojen merkitystä etsimässä. Teoksessa Sabour M. & Koski, L. (toim.) *Koulutuksen ja kulttuurin merkitystä etsimässä*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Lahelma, Elina. 2003. Koulutusteiden risteysasemilla: pysyvyyksiä ja muutoksia nuorten suunnitelmissa. *Kasvatus* 34 (3), 230–242.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa Lappalainen S. ym. (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Vastapaino: Tampere, 17–38.
- Lahelma, Elina, Lappalainen, Sirpa, Mietola, Reetta & Palmu, Tarja. 2014. Discussions That 'Tickle Our Brains': Constructing Interpretations through Multiple Ethnographic Data-sets. *Ethnography & Education* 9 (1), 51–65.
- Laki 630/1998. Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta.
- Laki 246/2015. Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta annetun lain muuttamisesta.
- Lalvani, Priya. 2013. Privilege, Compromise, or Social Justice: Teachers' Conceptualizations of Inclusive Education. *Disability & Society* 28 (1), 14–27.

- Lappalainen, Kristiina & Hotulainen, Risto. 2007.” Jospa sitä joskus sais oikeita töitä” – Seurantatutkimus peruskoulussa arvioitujen tukitarpeiden yhteydestä nuorten koulutukseen ja työhön sijoittumiseen. *Kasvatus* 3/2007, 242–256.
- Lappalainen, Sirpa. 2007. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Lappalainen S. ym. (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Lappalainen, Sirpa. 2006. Kansallisuus, etnisyyt ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. *Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia*. Helsingin yliopisto.
- Lappalainen, Sirpa, Mietola, Reetta & Lahelma, Elina. 2013. Gendered Divisions on Classed Routes to Vocational Education. *Gender and Education* 25 (2), 189–205.
- Lappalainen, Sirpa, Reetta Mietola & Elina Lahelma. 2010. Hakemisen pakkoa, tiedonmuruja ja itseymmärrystä: Nuorten koulutusvalinnat ja oppilaanohjaus, *Nuorisotutkimus* 4/2010, 39–55.
- Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja. 2007. *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Laws, Catherine. 2004. Poststructuralist writing at work. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17 (1), 121–134.
- Lempinen, Sonia, Berisha, Anna-Kaisa & Seppänen, Pia (arvioitavana). Inklusio ja kouluvalintapolitiikka vastinpareina perusopetuksessa.
- Liasidou, A. 2012. Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies*.
- Lukiolaki 1998/629.
- Marcus, George. 1995. Ethnography in/of the World System. The Emergence of Multi-sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology* 24, 95–117.
- Mehan, Hugh. 2001. The construction of an LD student: A case study in the politics of representation. Teoksessa *Discourse Theory and Practice: A Reader* Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. (toim.), 345–363. London: Sage.
- Mietola, Reetta. 2014. Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. Helsingin yliopisto: Käyttäytymistieteiden laitoksen tutkimuksia.
- Mietola, Reetta. 2010. Reippaasti itekseen vai kädestä pitäen? Monenlaiset oppilaat, ohjaus koulutus- ja ammatinvalintaan ja koulutusmarkkinoiden asiakkuus. Teoksessa Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M. & Lappalainen, S. (toim.) *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino, 158–186.
- Mietola, Reetta. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa Lappalainen S. ym. (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 151–176.
- Mietola, Reetta. 2005. Erilaisuus ja eronteot tutkimuksen valossa. Teoksessa Mai Salmenkangas (toim.) *Muutu. Puutu. Oppilaitoksen yhdenvertaisuusopas*. Helsinki: Edita Prim Oy, 82–92.

- Mietola, Reetta & Lappalainen, Sirpa. 2006. Storylines of worry in educational arenas. *Nordisk pedagogic* 26 (3), 229–242.
- Mietola, Reetta & Niemi, Anna-Maija. 2014. Erityisopetus ja koulutuksellisen inklusion toteutuminen. Teoksessa Pulkkinen, S. & Roihuvuo, J. (toim.) *(Erkanevat koulutuspolut – Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla. SYL-julkaisu 1/2014.*
- Miettinen, Kaija. 2008. Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Asiakirja- ja kyselytutkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta. Kasvatustieteen laitos, Tampereen yliopisto.
- Mjelde, Liv. 2005. In search of learning and meaning in vocational pedagogy. Teoksessa Sabour, M. & Koski, L. (toim.) *Koulutuksen ja kulttuurin merkitystä etsimässä.* Joensuu: Joensuu University Press.
- Mänty, Tarja. 2000. Ammatillisista erityisoppilaitoksista elämään. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä studies in education, psychology and social research 159.
- Naukkarinen, Aimo. 2005. Laatu erityisopetukseen vai yleisopetukseen? Vuosina 1997–2004 erityisopetuksesta tehtyjä tutkimuksia. Helsinki: Opetushallitus.
- Niemi, Anna-Maija. 2010. Työ ja työelämä nuorten ammattiopiskelijoiden ja opettajien puheessa. Teoksessa Anttila, A.-H., Kuussaari, K. & Puhakka, T. (toim.) *Ohipuhuttu nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja 2010.* THL.
- Niemi, Anna-Maija. 2008. Kaikki mukana? – eronteot ja tuotettu tavallisuus esi-1-luokkalaisten lasten välisissä kaverisuhteissa. *Kasvatus* 39 (4), 340–352.
- Niemi, Anna-Maija, Mietola, Reetta & Helakorpi, Jenni. 2010. Erityisluokka elämänkulussa. Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelleiden vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista. Sisäasiainministeriön julkaisu 1/2010.
- Nivala, Elina & Ryytänen, Sanna. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 2013 (14), 9–40.
- Nuorisotutkimusverkosto. 2014. Lausunto ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavasta ja työhön ja itsenäiseen elämään valmentavan koulutuksen perusteista.
- Oinas, Elina. 2004. Haastattelu: Kokemuksia, kohtaamisia, kerrontaa. Teoksessa Liljeström, M. (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta.* Tampere: Vastapaino, 208–228.
- Oliver, Michael. 1996. *Understanding disability. From theory to practice.* New York: Palgrave.
- Oliver, Michael & Barnes, Collin. 2012. Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British journal of sociology of education* 31 (5), 547–560.
- Olli, Johanna. 2014. Tulla kuulluksi omana itsenään – vammaisten lasten ja nuorten toimijuuden tukeminen. Teoksessa Gissler, M., Kekkonen, M., Känkänen, P., Muranen, P. & Wrede-Jäntti, M. (toim.) *Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolot-vuosikirja 2014.* Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

- Opetushallitus. 2015a. Valmistavat ja valmentavat koulutukset.
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/valmistavat_ja_valmentavat_koulutukset [viitattu 1.4.2015].
- Opetushallitus. 2015b. Tiedote uusista valmentavista koulutuksista 24.4. 2015.
http://www.oph.fi/amp/103/o/tiedote_uusista_valmentavista_koulutuksista_24_4_2015 (haettu 29.5.2015).
- Opetushallitus. 2015c. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki.
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki (haettu 11.11.2015).
- Opetushallitus. 2014. Ammatillisen perustutkinnon perusteet. Kone- ja metallialan perustutkinto 2014.
- Opetushallitus. 2010a. Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus ammatillisessa peruskoulutuksessa 2010.
 Opetussuunnitelman perusteet, määräys 9/011/2010.
http://www.oph.fi/download/125116_Vammaisten.pdf (haettu 16.5.2011).
- Opetushallitus. 2010b. Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus 2010. Opetussuunnitelman perusteet, määräys 15/011/2010.
http://www.oph.fi/download/124277_Amm.startti.pdf (haettu 8.6.2011).
- Opetushallitus. 2008. Maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistava koulutus. Opetussuunnitelman perusteet, määräys 7/011/2008.
http://www.oph.fi/download/110370_maahanmuuttajien_ammattilliseen_peruskoulutukseen_valmistava_koulutus.pdf (haettu 16.5.2011).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. Opetus- ja kulttuuriministeri Grahns-Laasonen: Ammatillisen koulutuksen vastattava työelämän muutokseen.
<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2015/09/ammattillinen.html?lang=fi>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016 Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 1.
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007/47.
- Paakkari, Antti. 2015. Mitä juuri nyt tapahtuu? Kriittisen pedagogiikan mahdollisuus kontrollikoulun aikana. Teoksessa Harni, E. (toim.) Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen. Jyväskylä: Kampus Kustannus.
- Paju, Elina. 2013. Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Tutkijaliitto.
- Paju, Elina, Salo, Ulla-Maija, Guttorm, Hanna, Hohti, Riikka, Lappalainen, Sirpa, Mietola, Mietola, Reetta & Niemi, Anna-Maija. 2014. Feministinen etnografia. Tietämistä ja tutkimista kasvatuksen kentillä. Sukupuolentutkimus 27 (4), 30–41.
- Palmu, Tarja. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Palmu, Tarja & Lappalainen, Sirpa. 2012. Collaborative Reflections on Collective Ethnography. Teoksessa Tolonen, T., Palmu, T., Lappalainen, S. & Kurki, T. (toim.) Cultural Practices and Transitions in Education, London: The Tufnell Press, 7–19.
- Perusopetuslaki. 2010. Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.

- Pitkänen, Martti & Öhberg, Erkki. 1992. *Erytisopetusta Vanajan Perttulassa*. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Popoviciu, Liviu, Haywood, Chris and Mac an Ghaill, Mairtin. 2006. The promise of post-structuralist methodology: ethnographic representation of education and masculinity. *Ethnography and Education* 1(3), 393–412.
- Powell, Justin J. W. 2010. Change in Disability Classification: Redrawing Categorical Boundaries in Special Education in the United States and Germany, 1920–2005. *Comparative Sociology* 9, 241–267.
- Rainio, Anna Pauliina. 2010. *Lionhearts of the Playworld. An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy*. University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences Studies in Educational Sciences 233.
- Rastas, Anna. 2010. Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Rastas, Anna. 2007. *Rasismi lasten ja nuorten arjessa*. Transnationaaliset juuret ja monikulttuuristuva Suomi.
- Richardson, Laurel & St. Pierre, Elizabeth Adams. 2005. Writing. A method of inquiry. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 959–978.
- Rinne, Risto, Kivirauma, Joel, Hirvenoja, Piia & Simola, Hannu. 2000. From comprehensive school citizen towards self-selective individual. Teoksessa Lindblad, S. and Popkewitz, T. (toim.) *Public discourses on education governance and social integration and exclusion: Analyses of policy texts in European contexts*. Uppsala: Uppsala University.
- Ruusuvuori, Johanna, Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Salo, Ulla-Maija. 2007. *Etnografinen kirjoittaminen*. Teoksessa: Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.). *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 227–246.
- Salo, Ulla-Maija. 1999. *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Saloviita, Timo. 2009. Antaako opettajankoulutus liian vähän tietoa erityiskasvatuksesta? *Kasvatus* 4/2009, 359–363.
- Saloviita, Timo. 2006a. Erytisopetus ja inkluusio. *Kasvatus* 4 (37), 326–343.
- Saloviita, Timo. 2006b. Erytisopetuksen oikeuttaminen ja vammaishuollon mallit. Teoksessa Teittinen, A. (toim.) *Vammaisuuden tutkimus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Selkivuori, Leena. 2015. ”Ei näihin vaikeuksiin työelämässä törmää”. Oppimisen tuki ja erityiselle tuelle annetut merkitykset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijan näkökulmasta. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 522. Jyväskylän yliopisto.

- Seppänen, Piia, Kalalahti, Mira, Rinne, Risto & Simola, Hannu. 2015. Johdanto. Teoksessa Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 13–22.
- Seppänen, Piia & Rinne, Risto. 2015. Suomalainen yhtenäiskoulu ylikansallisen koulupolitiikan paineissa. Teoksessa Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 23–58.
- Shah, Sonali & Priestley, Mark. 2011. Disability and social change. Private lives and public policies. Bristol: The Policy Press.
- Shakespeare, Tom. 2006. The Social Model of Disability. Teoksessa Davis, L. J. (toim.) The Disability Studies Reader. New York: Routledge.
- Shapiro, Joseph P. 1993. No Pity. People with Disabilities Forging a New Civil Rights Movement. New York: Times Books.
- Silvennoinen, Heikki & Kinnari, Heikki. 2015. Koulutus, kilpailukyky ja hallinta. Teoksessa Harni, E. (toim.) Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen. Jyväskylä: Kampus Kustannus.
- Simmons, Ben, Blackmore, Theo & Bayliss, Phil. 2008. Postmodern synergistic knowledge creation: extending the boundaries of disability studies. *Disability & Society* 23 (7), 733–745.
- Simola, Hannu, Seppänen, Piia, Kosunen, Sonja & Vartiainen, Heidi. 2015. Oppilasvalikoinnin paluu? Teoksessa Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 87–122.
- Simola, Hannu, Rinne, Risto & Kivirauma, Joel. 1999. Finland. Teoksessa Lindblad, S. & Popkewitz, T. (toim.) Education governance and social integration and exclusion: national cases of educational systems and recent reforms. Uppsala: Uppsala University.
- Skeggs, Beverley. 2007. Feminist ethnography. Teoksessa Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (toim.) Handbook of Ethnography. Lontoo: SAGE.
- Slee, Roger. 2014. Discourses of Inclusion and Exclusion: drawing wider margins. *Power and education* 6 (1), 7–17.
- Slee, Roger. 1997. Imported or Important Theory? Sociological interrogations of disablement and special education. *British Journal of Sociology of Education* 18 (3), 407–417.
- Smahl, Susanna. 2012. Ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavien koulutusten opiskelijoiden jatkokoulutus. Opetushallitus.
- Souto, Anne-Mari. 2011. Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Nuorisotutkimusverkosto, julkaisu 110.
- St. Pierre, Elizabeth Adams. 1997. Nomadic inquiry in the smooth spaces of the field: a preface. *Qualitative studies in education* 10 (3), 365–383.
- Suomen vammaispoliittinen ohjelma. 2010. Vahva pohja osallisuudelle ja yhdenvertaisuudelle. Suomen vammaispoliittinen ohjelma VAMPO 2010–2015. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisu 2010: 4.

- Suutari, Minna. 2005. Nuorten sosiaaliset verkostot palikkatyön marginaalissa. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Tilastokeskus. Suomen virallinen tilasto. 2015. Erityisopetus [verkkajulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2014. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 21.10.2015]. http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop_2014_2015-06-11_tie_001_fi.html
- Tilastokeskus. Suomen virallinen tilasto. 2015b. Erityisopetus. Liitetaulukko 9. Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijat erityisopetuksen toteutuspaikan mukaan 2004–2013 . Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 23.11.2015]. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop_2014_2015-06-11_tau_009_fi.html
- Tamboukou, Maria. 2008. A Foucauldian approach to narratives. Teoksessa Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (toim.) *Doing Narrative Research*. London: SAGE Publications Ltd., 103–121.
- Teittinen, Antti. 2008. Normaliteetin rajat ja rakenteet. Teoksessa Kivirauma, J. (toim.) *Muuttuvat marginaalit: näkökulmia vammaistutkimukseen*. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 1/2008.
- Thomas, Gary & Loxley, Andrew. 2001. *Deconstructing special education and constructing inclusion*. New York: Open University Press.
- Tolonen, Tarja. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset.
- Tomlinson, Sally. 2008. *Education in a post-welfare society*. Second edition. Berkshire: Open University Press.
- Tomlinson, Sally. 2001. Sociological perspectives on special and inclusive education. *Support for learning* 16 (4), 191–192.
- Troman, Geoff, Jeffrey, Bob & Beach, Dennis. 2006. *Researching Education Policy. Ethnographic Experiences*. London: The Tufnell Press.
- Työ- ja elinkeinoministeriö (TEM) 2012. Nuorten yhteiskuntatakuu 2013. TEM raportteja 8/2012.
- Unesco. 1994. *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*.
- UPIAS. 1976. *The union of the physically impaired against segregation and the disability alliance discuss fundamental principles of disability*.
- Vaahtera, Elina. 2012. Vammaistutkimusta vammattomuudesta? Teoksessa Oikarinen, T. & Pölkki, H. (toim.) *Näkökulmia vammaisuuteen*. Tukikeskus Hilma, Vammaisfoorumi ry, 84–91.
- Vajaakykyisten lasten huoltokomitean mietintö II. 1947. Helsinki.
- Valtonen, Anu. 2005. Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi? Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 223–241.
- Vehkakoski, Tanja. 2006a. Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 297.
- Vehkakoski, Tanja. 2006b. Ominaisuuksista oireyhtymiksi. Neuropsykiatriset diagnoosit ja neurotieteelliset selitysmallit vammaisuuden tuottajina. Teoksessa Teittinen, A. (toim.) *Vammaisuuden tutkimus*. Helsinki: Gaudeamus.

- Vehmas, Simo. 2010. Special Needs: A Philosophical Analysis. *International Journal of Inclusive Education* 14 (1), 87–96.
- Vehmas, Simo. 2005. *Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Willis, Paul. 1977. *Learning to Labour; How Working Class Kids get Working Class Jobs*. Hampshire: Gower.
- Wilson, John. 2002. Short Reports. Defining ‘special needs’. *European Journal of Special Needs Education* 17 (1), 61–66.
- Yates, Scott & Roulstone, Allan. 2013. Social Policy and Transitions to Training and Work for Disabled Young People in the United Kingdom: Neo-liberalism for Better and for Worse? *Disability & Society* 28 (4), 456–470.
- Youdell, Deborah. 2006a. *Impossible bodies, impossible selves: exclusions and student subjectivities*. Springer: Netherlands.
- Youdell, Deborah. 2006b. Diversity, Inequality, and a Post-structural Politics for Education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 27 (1), 33–42.
- Yuval-Davis, Nira. 2006. Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40 (3), 197–214.

LIITTEET

Liite 1

Tutkimuslupahakemus

1. Tutkimusasetelma

Anon tutkimuslupaa väitöskirjatutkimukselleni *Inklusio kansalaisuuteen? Tutkimus ammatillisen erityisopetuksen käytännöistä ja toimijoista*. Tutkimukseni toteutetaan Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksella ja tutkimukseni ohjaajia ovat professori Elina Lahelma ja tutkijatohtori Sirpa Lappalainen. Tarkastelen tutkimuksessani toisen asteen ammatillisen peruskoulutuksen yhteydessä järjestettäviä erilaisia erityisopetuksen ja muiden tukimuotojen käytäntöjä. Tutkimukseni lähtökohtana on kiinnostus erityisopetukseen osallistuvien nuorten osallisuuden, toimijuuden ja kansalaisuuden rakentumiseen osana nuorten opiskelujen kulkua. Tutkimusotteeni on etnografinen: ensisijaisia aineistonhankinnan menetelmiä ovat osallistuva havainnointi sekä ryhmä- ja yksilöhaastattelut nuorten ja aikuishenkilökunnan kanssa. Haastattelujen teemat tulevat tarkentumaan tutkimuksen kuluessa, mutta opettajien ryhmähaastatteluissa, joilla aineistonkeräämisen aloitan, teemoja ovat ainakin: erityisopetuksen käytännöt ja järjestelyt, erityisen tuen tarve, erilaiset opiskelijat, erityisopetuksen asema ja siirtymävaiheet. Väitöskirjatutkimukseni liittyy kiinteästi kahteen käynnissä olevaan tutkimushankkeeseen: se on osa laajaa *Kansalaisuus, toimijuus ja erot toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa* (Lahelma & Lappalainen) ja edelleen osa sen alaista osahanketta *Koulutusyhteiskunnan erityiset? Täysivaltaisen kansalaisuuden ideaali ja ammatillisen erityisopetuksen käytännöt – koulutussosiologinen näkökulma*.

2. Tutkimusmenetelmistä ja etiikasta

Anon lupaa osallistua erikseen sovittaviin tilanteisiin oppilaitoksen arjessa (oppitunnit, kokoukset, neuvottelut, juhlat), kirjoittaa näissä tilanteissa kenttämistiinpanoja ja mahdollisesti nauhoittaa/videoida joitakin tuntitilanteita. Tutkimukseen osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen: esimerkiksi opettaja voi halutessaan kieltäytyä ottamasta minut seuramaan oppituntia ja tutkimuksesta mahdollisesti kieltäytyvästä opiskelijasta en kirjoita mitään havainnointimistiinpanoissani. Haastatteluihin kutsun erikseen opiskelijoita ja opettajia ja niihin osallistuminen perustuu vapaaehtoiseen kiinnostukseen. Käytän kirjoittamissani tutkimusteksteissä peitenimiä (kaikista henkilöistä, koulusta ja paikkakunnasta)

tutkimukseen osallistuvien henkilöiden anonymiteetin suojaamiseksi ja häivytän ja muutan tunnistamisen mahdollistavia yksityiskohtia (kuten murretta, oppilaitoksen mahdollisia erityispiirteitä jne.) Jokainen aineiston kanssa työskentelevä henkilö (esim. tutkimusryhmäni jäsenet, tutkimusavustajat) allekirjoittaa sopimuksen, jossa sitoutuu noudattamaan aineistonsuojaamisesta sovittuja sääntöjä. Tutkimuksen puitteissa tehdyistä julkaisuista ja opinnäytteistä luovutan kappaleet oppilaitokselle.

Helsingissä 10.11.2008

Anna-Maija Niemi

Vironkatu 1

PL 35, 00014 Helsingin yliopisto

anna-maija.niemi@helsinki.fi

p: (poistettu)

Tutkimusluvan myöntäjä

Liite 2

Haastattelurunko (opiskelijat kone- ja metalliala)

1. Oma koulupolku:

Tämän hetkisestä opiskelupaikasta:

miten tulit opiskelemaan tänne?

miksi halusit tänne?

kerro jotakin opiskeluryhmästäsi (ryhmähenki, kaverisuhteet, työrauha, meininki jne.)

Peruskoulusta:

miten opiskelu on muuttunut peruskoulusta/muualta tänne siirryttyäsi?

mitä eroja opiskelussa suhteessa peruskouluun/aiempiin opiskelupaikkoihisi?

minkälaisella luokalla opiskelit? (pienryhmässä? isossa luokassa?)

minkälaisia asioita on jäänyt mieleen sieltä? miten koulunkäynti sujui?

Opiskelujen kulku, opettajat ja tukitoimet:

opiskelun alkuvaihe

miten omat opintosi ovat sujuneet?

yhteiset aineet vs. pajalla oleminen

minkälaista on opiskella täällä?

mikä kiinnostaa opinnoissasi?

mitkä asiat eivät kiinnosta?

vaikeat asiat/asiat joissa tarvitset apua

apu & tuki opettajilta/avustajalta/muulta henkilökunnalta

mahdollinen tukiopetukseen osallistuminen, muut käytännöt (hojks)

helposti/hyvin sujuvat asiat

ihanteellinen opiskelija – ”huono” opiskelija

minkälainen on tavallinen opiskelija

minkälainen/minkälaisia opettajia sinulla on?

ihanneopettajat

2. Erot ja yhteisyys opiskeluryhmässä

minkälaisia opiskelijoita teidän ryhmässänne on?

erilaiset porukat ryhmässä

kaverisuhteet

erimielisyydet

minkälaisia erilaisia tapoja opiskella ryhmässänne on

3. Työ, työnteke, tulevaisuus

opiskelu ja työelämään tutustuminen

mitä haluaisit tulevaisuudessasi tehdä?

mitä haluat elämältääsi, entä työltä?

missä näet itsesi 10 vuoden päästä (missä paikassa, missä hommassa)?

minkälaista elämäsi on silloin?

minkälaisia erilaisia töitä voisit kuvitella tekeväsi? mitä muita vaihtoehtoja voisi olla?

unelmatyö

minkälainen työ ei houkuta?

työ vs. jatko-opinnot

Liite 3

Haastattelurunko (opiskelijat ava-ryhmä)

1. Oma koulupolku

Peruskoulusta:

miten opiskelu on muuttunut peruskoulusta/muualta tänne siirryttyäsi?
mitä eroja avalla opiskelussa suhteessa peruskouluun/aiempiin opiskelupaik-
koihisi?
minkälaisella luokalla opiskelit? (pienryhmässä? isossa luokassa?)
minkälaisia asioita on jäänyt mieleen sieltä? miten koulunkäynti sujui?

Tämän hetkisestä opiskelupaikasta:

miten tulit opiskelemaan tänne?
miksi halusit ava-koulutukseen?
kerro jotakin opiskeluryhmästäsi (ryhmähenki, kaverisuhteet, työrauha, meininki
jne.)

Opiskelujen kulku, opettajat ja tukitoimet:

opiskelun alkuvaihe
miten omat opintosi ovat sujuneet?
minkälaista on opiskella täällä?
mikä kiinnostaa opinnoissasi?
mitkä asiat eivät kiinnosta?
vaikeat asiat/asiat joissa tarvitset apua
apu & tuki opettajilta/avustajalta/muulta henkilökunnalta?
mahdollinen tukiopetukseen osallistuminen, muut käytännöt (hojks)
helposti/hyvin sujuvat asiat
ihanteellinen opiskelija – ”huono” opiskelija
minkälainen/minkälaisia opettajia sinulla on?
ihanneopettajat

2. Erot ja yhteisyys opiskeluryhmässä

minkälaisia opiskelijoita teidän ryhmässänne on?

erilaiset porukat ryhmässä

kaverisuhteet

erimielisyydet

minkälaisia erilaisia tapoja opiskella ryhmässänne on?

3. Työ, työnteke, tulevaisuus

opiskelu ja työelämään tutustuminen

mitä haluaisit opiskella avan jälkeen?

mihin aiot hakea yhteishaussa/muussa haussa?

mitä haluaisit tulevaisuudessasi tehdä?

missä näet itsesi 10-vuoden päästä (missä paikassa, missä hommassa)?

minkälaista elämäsi on silloin?

minkälaisia erilaisia töitä voisit kuvitella tekeväsi? mitä muita vaihtoehtoja voisi olla?

unelmatyö/työ josta voisit pitää

minkälainen työ ei houkuta?

työ vs. jatko-opinnot? mitä odotat tulevaisuudeltasi? entä työltä?

Liite 4

Ryhmäkeskustelurunko (henkilökunta)

Keskustelun käynnistäminen: Tässä tilaisuudessa on tarkoitus keskustella erityisopetuksesta osana ammatillista koulutusta. Minun roolini tässä on nostaa esiin teemoja, joista keskustella. Olen kiinnostunut teidän ajatuksistanne, käsityksistänne ja kokemuksistanne ”te tätä hommaa teette ja minä olen kiinnostunut niistä arjessa nousseista ajatuksista ja kokemuksista”.. Olen tosi iloinen, että olette kaikki halunneet osallistua tähän tutkimukseen ja toivon, että tämä tilanne olisi mukava ja antoisa teille kaikille.

Teemoja:

Esittelykierros: kuka olet? mikä on työnkuvasi tässä oppilaitoksessa?

Erityisopetuksen käytännöistä

- Miten erityisopetus on teidän oppilaitoksessanne järjestetty?
 - minkälaisia ryhmiä?
 - minkälaisia linjoja?
 - minkälaisia käytäntöjä (integroituna, e-ryhmät, laaja-alainen opetus)?
 - millä perusteella ryhmät muodostetaan tai johonkin käytäntöön päädytään?
 - ketkä menevät mihinkin ryhmään?
- Minkälaisen prosessin kautta opiskelija päätyy opiskelemaan erityisryhmässä/erityisopetusstatuksella yleisryhmässä?
- Onko teidän tiedossanne aina opiskelijan mahdollinen tausta e-opetuksessa peruskoulussa?
 - jos on, kuinka sitten menetellään ammattiopintojen alkaessa?
 - jos ei ole, minkälaisia tilanteita siitä seuraa/on seurannut?
- Mistä kaikkialta teidän kouluunne tulee erityisopetusstatuksella opiskelevia opiskelijoita? (paikallisuus näkökulmana)

Erityisopetuksen asemasta ja arvoista

- Erityisopetuksen yhdenvertaisuusperiaatteen esiin nostaminen
- Mitä te ajattelette tästä periaatteesta (että lakisääteisesti kaikkien ammattiopiskelijoiden opetuksen tulisi ensisijaisesti tapahtua yleisessä oppilaitoksessa, yleisryhmissä ja/tai erityisryhmissä siellä)
- Mitä ajattelette erityisopetuksen asemasta ja/tai tarpeesta suhteessa inklusiokeskusteluun?

- Onko teidän koulussa joitakin tiettyjä linjanvetoja tai tavoitteita erityisopetukselle?
- Miten keskeinen inklusio on teidän koulunne toiminnassa?
- jos keskeinen, niin miten pyritte siihen?

”Erityisyys” ja ”erityisen tuen tarve” ja siirtymät

- Olen pyöritellyt tätä erityisyyden käsitettä: mitä teidän mielestänne erityisopetus ja erityisen tuen tarve tarkoittaa?
- Mitä asioita voi liittyä siihen, että on erityinen tai tarvitsee erityistä tukea?
- Minkälaiset opiskelijat ovat erityisen tuen tarpeessa?
- Tuo esiin kansallinen tilasto siitä, että erityisopetusstatuksella opiskelevat opiskelijat keskeyttävät ammattiopintonsa keskimääräistä useammin (vrt. keskimääräinen 10,5 %, e-statuksella 18 %)
- mitä te ajattelette tästä?
- mistä tämä kertoo mielestänne?

Olemme pyöritelleet tutkimusryhmässä erityisyyttä ja täysvaltaisuutta ja osallisuutta yhteiskunnassa, onko yksilöiden välillä eroja osallistumisessa yhteiskunnassa esim. työelämään, muuhun yhteiskunnalliseen osallistumiseen?

- Minkälaisia haasteita liittyy mielestänne ammattiopintojen alkuvaiheeseen?
- Entä loppuvaiheeseen, siirtymässä työelämään?
- Minkälaisia haasteita näette erityisopetukseen osallistuvilla nuorilla olevan tulevaisuuden/tämän hetken työelämässä?
- Mikä on erityisopetuksen asema siirtymävaiheissa oppilaitoksesta toiseen ja ammattiopinnoista työelämään/jatkokoulutukseen?

Liite 5

Erityisluokka elämänculussa – selvitys: Haastattelurunko

Elämäntilanne nyt

Peruskoulu aika, siirtymät ja valinnat

- peruskoulun aloituksen kuvailu
- erityisluokalle siirtyminen
- opiskelu, oppiminen, opettajat
- sosiaaliset suhteet: kaverisuhteet ja vuorovaikutus,
- suhteet omassa luokassa/koko koulussa
- peruskoulu aika tästä hetkestä nähtynä
- valinnat ja opinto-ohjaus

Peruskoulun jälkeinen koulutus, työelämä ja työttömyys

- mitä kaikkea on tehty peruskoulun jälkeen?
- opiskelu
- työ/työttömyys
- saatu apu ja tuki
- sosiaaliset suhteet

Ohjaus opinnoissa, kohti uusia opintoja ja työelämää

- minkälaisista opinto-ohjausta on ollut?
- valinnat – kuka tehnyt, miten tehnyt?

Työelämäkokemukset

- kesätyöt, työharjoittelut, opintojen ohella työskentely
- mitä ajattelet työstä?
- mitä odotat työltä?

Haastateltavan elämänculun piirtäminen

Tulevaisuus ja mennyt aika

- toiveita/pelkoja tulevaisuudelle
- minkälaisista haluaisit elämäsi olevan viiden vuoden kuluttua?
- jos nyt saisit tehdä jotain toisin, mitä tekisit?
- tärkeät asiat elämänculun varrella
- koulutuksesta saatu hyöty

Omat vahvuudet ja oppijana oleminen

- omat vahvuudet
- mielialat koulussa
- minkälainen oppija/opiskelija olet? ovatko käsityksesi muuttuneet
- peruskoulun jälkeen?

Erityisopetuksen anti

- mitä erityisluokalla opiskelu on tuonut elämääsi?
- miten olisi voinut käydä ilman erityisluokalla opiskelua?
- millä mielellä muistelet aikaa erityisluokalla nyt?

Terveisiä opettajille, päättäjille, tutkijoille

Liite 6

Focus Group – keskustelun runko (Erityisluokka elämänkulussa)

Ensin lyhyt esittäytymiskierros: Kuka olet ja mistä? Miksi kiinnostuit tulemaan tähän tilaisuuteen mukaan?

Tutkimuksen toteutuksen ja aineiston esittely lyhyesti:

- alussa kerrotaan mitä meillä on kasassa (kuinka monta haastattelua, minkä ikäisillä, miten ryhmät jakautuvat), vaikeudet haastateltavien löytämisessä, miten sitten loppujen lopuksi aika paljon saatiin oppilaitosten kautta, miten se taas tuottaa aineistoon tietynlaista näkökulmaa.
- meidän aineiston rajoitteet: taustat saattavat olla aika samanlaisia, iän ja ajan tuomat erot aineistoon, koska on ollut erityisopetuksessa, miten se välttämättä vaikuttaa siihen, miten e-opetus silloin on järjestetty. meidän aineistolla ei voi myöskään kommentoida erityisopetuksen käytäntöjen muutokseen ajassa. (tosin voi kommentoida haastateltujen kokemusten kautta, samanlaisia kokemuksia löytyy niin 80-luvulta kuin 2000-luvultakin. alueellisia eroja ei voi tulkita meidän aineistosta. haastatteluissa ei hirveästi työelämäkokemuksia ja siirtymää koulusta työelämään → sitä toivottaisiinkin tässä keskustelussa.
- teemat taulukosta? mitä haastatteluista on saatu irti kokemuksista erityisluokalla olosta.
- konkreettisesti jonkun/joidenkin polkujen esittely (esim. valmentavalta toiselle)
- tässä sitä, mitä meillä on kasassa → te asiantuntijat saatte täydentää.
- keskustelu voisi lähteä käyntiin siitä, minkälaisia asioita meidän teidän mielestä pitäisi tietää?

Keskusteluteemoja:

- meille on heitetty tutkimustehtävän pohjaksi väite, että ”romani-, maahanmuuttajataustaisten sekä vammaisten lasten ja nuorten erityisluokkasiirtojen määrät ovat suuria, verrattuna muihin oppilaisiin.” Ainakin kansainvälisessä tutkimuksessa tämä asia on todettu, mutta Suomessa tilastojen pohjalta asiaa on mahdoton selvittää.
- Tätä kysymystä olisi kiinnostavaa avata tässä keskustelussa? Onko tästä näyttöä? Onko teillä samanlainen kokemus siitä, että näin on?
- erityisopetuksen rajoitteet ja mahdollisuudet → mikä opetuksen anti on, minkälaisia ovia se sulkee?

- miksi polku erityisluokilta jatko-opintoihin on usein erilainen kuin yleisopetuksesta lähtevä polku? (esimerkkinä useat haastateltavista, jotka olisivat halunneet sosiaali- ja terveysalalle, mutta se oli tyrmätty vedoten lääkelaskuihin)
- yleisen ja erityisen raja ammatillisessa koulutuksessa (ja valmentavissa/valmistavissa koulutuksissa)
- millaisia tavoitteita toisen asteen koulutukselle asetetaan tällä hetkellä? onko tavoitteisto kiristynyt, helpottunut? kuinka mukaanottava/ulossulkeva nykyinen systeemi on? näkemyksiä siitä, mitä tulevat muutokset (moduulitutkinnot jne.) voisivat merkitä erilaisten opiskelijoiden mahdollisuuksille osallistua.
- rakenteellisten käytäntöjen muodostumisesta henkilökohtaisiksi pettymyksiksi → erityisluokilla ja erityisammattioppilaitoksissa viihdytään (meidän aineiston perusteella), mutta haastateltavat pohtivat sitä, miksi meidän pitää olla erillään? miksi on oltava kaksi rinnakkaista koulutusväylää?
- miten peruskoulun erityisopetus tulisi ihanteellisimmillaan järjestää?
- minkälaisena nykyinen, erillinen erityisopetusjärjestelmä näyttäytyy?

Liite 7

Lista artikkelia Niemi & Kurki (2013) *Amikseen valmistettu, valmennettu, kuntoutettu ja ohjattu?* varten analysoiduista koulutuspoliittisista ja hallinnollisista dokumenteista

- Aunola, Ulla (2002) Tilannekatsaus maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavasta koulutuksesta lukuvuonna 2001–2002. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.edu.fi/download/125071_tilannekatsaus2002.pdf
(haettu 28.9.2011)
- Aunola, Ulla & Korpela, Jenni (2006) Maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistava koulutus. Tilannekatsaus lukuvuodesta 2005–2006. Helsinki: Opetushallitus, moniste 11/2006.
http://www.oph.fi/download/47253_maahanmvalko.pdf (haettu 28.9.2011)
- Aunola, Ulla & Ruuskanen, Laura (2004) Maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistava koulutus. Tilannekatsaus lukuvuodesta 2003–2004. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.edu.fi/download/125072_Valmistava_koulutus_tilannekatsaus2004.pdf (haettu 28.9.2011)
- Helsingin kaupungin opetusvirasto (2009) Mitä peruskoulun jälkeen? Opas Helsingissä peruskoulunsa 2010 päättävälle. Helsinki: Helsingin kaupunki.
- Hirvonen, Salla & Pelkonen, Elina & Uitto, Riitta (2005) Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus. Selvitys 2004. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/124812_vammaistenvalm.pdf
(haettu 8.6.2011)
- Jauhola, Laura (2010) Maahanmuuttajat ammatillisessa koulutuksessa. Tilannekatsaus 2010. Helsinki: Opetushallitus, raportit ja selvitykset 2010:11.
http://www.oph.fi/download/131054_Maahanmuuttajat_ammattillisessa_koulutuksessa.pdf (haettu 28.9.2011)
- Kapanen, Karoliina & Kantosalo, Marget (2009) Maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistava koulutus. Tilannekatsaus lukuvuodesta 2008–2009. Helsinki: Opetushallitus, moniste 8/2009.
http://www.oph.fi/download/120976_Maahanmuuttajien_ammattilliseen_peruskoulutukseen_valmistava_koulutus.pdf (haettu 22.9.2011)
- Kilpinen, Jaana & Salonen, Mika (2011) Maahanmuuttajien ammatillisen peruskoulutuksen tila lukuvuonna 2009–2010. Helsinki: Opetushallitus, koulutuksen seurantaraportti 2011: 3.
http://www.oph.fi/download/131361_Maahanmuuttajien_ammattillisen_peruskoulutuksen_tila_lukuvuonna_2009-2010.pdf (haettu 28.9.2011)

- Kuisma, Karoliina (2001) Maahanmuuttajat ammatillisessa peruskoulutuksessa – selvitys koulutuksen käytännöistä. Helsinki: Opetushallitus, moniste 18/2001.
http://www.oph.fi/download/49176_maahanmuuttajat_ammattillisessa_peruskoulutuksessa.pdf (haettu 28.9.2011)
- OPH (2011a) Maahanmuuttajien koulutus Suomessa – tilannekatsaus. Helsinki: Opetushallitus, raportit ja selvitykset 2011:3.
http://www.oph.fi/download/131381_Maahanmuuttajien_koulutus_Suomessa_tilannekatsaus.pdf (haettu 3.10.2011)
- OPH (2011b) Maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen liittyviä tilastoja.
http://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot/muita_koulutustilastoja/maahanmuuttajien_koulutuksen_tilastot (haettu 3.10.2011)
- OPH (2010a) Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus ammatillisessa peruskoulutuksessa 2010. Opetussuunnitelman perusteet, määräys 9/011/2010.
http://www.oph.fi/download/125116_Vammaisten.pdf (haettu 16.5.2011)
- OPH (2010b) Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus 2010. Opetussuunnitelman perusteet, määräys 15/011/2010.
http://www.oph.fi/download/124277_Amm.startti.pdf (haettu 8.6.2011)
- OPH (2010c) Kone- ja metallialan perustutkinto 2010. Ammatillisen perustutkinnon perusteet, määräys 39/011/2010.
http://www.oph.fi/download/125257_KoMe.pdf (haettu 8.6.2011)
- OPH (2008) Maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistava koulutus. Opetussuunnitelman perusteet, määräys 7/011/2008.
http://www.oph.fi/download/110370_maahanmuuttajien_ammattilliseen_peruskoulutukseen_valmistava_koulutus.pdf (haettu 16.5.2011)
- OPH & Turun ammatti-instituutti (2010) Hyvä startti! Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavan ja valmistavan koulutuksen kokeilun loppujulkaisu. Turku: Turun ammatti-instituutti.
http://www.oph.fi/download/123032_Hyva_startti_loppujulkaisu.pdf (haettu 3.10.2011)
- OPM (2002) Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:6.
- OPM (2004). Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelma. Taustamuistio. Helsinki: Opetusministeriön monisteita 2004:1.
http://www.edu.fi/download/122517_amm_eritop_toimenpideohj.pdf (haettu 6.10.2011)
- OPM (2005) Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. Helsinki: Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:33.
- OPM (2006) Nuorten työpajatoiminnan yleiset perusteet ja suositukset.
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisotyoen_kohdeet_ja_rahoitus/tyoepajat/Liitteet/OPM_paatos_25102006.pdf (haettu 6.6.2011)
- Päivänsalo, Piia & Miettinen, Kaija (2004) Selvitys vammaisten opiskelijoiden valmentavasta ja kuntouttavasta opetuksesta ja ohjauksesta kevätlukukaudella 2003. Helsinki: Opetushallitus.

- Romakkaniemi, Harri & Ruutu, Sari (2001) Unelma ammatista. Kokemuksia maahanmuuttajien valmistavasta koulutuksesta Helsingin ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsingin kaupunki: Opetusvirasto, A13: 2001.
<http://www.helsinginseutu.fi/wps/wcm/connect/36e7d6804a177c9db46bfc3d8d1d4668/Unelma+ammattista.+Kokemuksia+maahanmuuttajien+valmistavasta+koulutuksesta+Helsingin+ammattillisissa+oppilaitoksissa.pdf?MOD=AJPERES> (haettu 28.9.2011)
- Vehviläinen, Jukka (2006) Nuorten osallisuushankkeen hyvät käytännöt. Helsinki: Opetushallitus.

Liite 8

Taulukko 1. Yhteenvedo eri artikkeleissa hyödynnetystä tutkimusaineistosta

Artikkelit	Ensisijainen aineisto	Kontekstualisoiva aineisto
Artikkeli I: Amislaiseksi valmistettu, valmennettu, kuntoutettu ja ohjattu?	Valmistavien koulutusten opetussuunnitelmat (3) ja muut koulutuspoliittiset dokumentit (20)	Etnografinen aineisto AVA-koulutuksesta (Niemi) ja MAVA-koulutuksesta (Kurki)
Artikkeli II: Tuki, tarve, leima, oikeus? Erityisyyden muotoutuminen ammatillisen koulutuksen diskursseissa	Koulutuksen asiantuntijoiden ryhmähaastattelut (16) ja yksilöhaastattelut (2)	Etnografinen aineisto kone- ja metallialalta ja AVA-koulutuksesta
Artikkeli III: Framing and classifying the theoretical and practical divide: how young men's positions in vocational education are produced and reproduced	Etnografinen aineisto kone- ja metallialalta (Niemi): kenttämuistiinpanot, opiskelijoiden haastattelut (18), asiantuntijoiden haastattelut (16) ja automekaanikon alalta (Rosvall): kenttämuistiinpanot, opiskelijoiden haastattelut (14), opettajien haastattelut (8)	
Artikkeli IV: Getting on the right track? Educational choice-making of students with special educational needs in pre-vocational education and training	AVA-koulutuksen opiskelijoiden haastattelut (16)	Etnografinen aineisto AVA-koulutuksesta, asiantuntija-haastattelut, koulutusdokumentit
Artikkeli V: Between hopes and possibilities. (Special) educational paths, agency and subjectivities.	<i>Erityisluokka elämäkulussa</i> – elämänhistorialliset haastattelut (2)	<i>Erityisluokka elämäkulussa</i> – elämänhistorialliset haastattelut (27)